CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 3

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Luca Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza
(Organizadores)

Ano 2021

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 3

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Luca Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza
(Organizadores)

Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Atena
Editora
Ano 2021

Atena
Editora

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ano 2021

Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais 3

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C244 Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira, Ilvanete dos Santos de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-165-4
DOI 10.22533/at.ed.654211106

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). IV. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021, com a aprovação do uso das vacinas no Brasil e com aplicação a passos lentos, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos "aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas". Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Como assevera Santos (2020), desde que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo o mundo tem vivenciado um permanente estado de crise; onde a educação e doutrinação, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado são os principais modos de dominação ao nível dos Estados.

Nesse sentido, a pandemia, ainda segundo o autor anteriormente referenciado, veio apenas agravar a crise que a população tem vindo a ser sujeita. Esse movimento sistemático de olhar para as crises, postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de "[...] claridade pandêmica", que é quando um aspecto dessa crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que aceitaram fazer parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

Ilvanete dos Santos de Souza

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no "novo normal". **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

É SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDO NO BRASIL: O ESTADO DA ARTE ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Antonia Luzivan Moreira Policarpo

Cinara Franco Rechico Barberena

DOI 10.22533/at.ed.6542111061

CAPÍTULO 2 14

TECNOLOGIA E DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Flavia Varriol de Freitas

Edicléa Mascarenhas Fernandes

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

DOI 10.22533/at.ed.6542111062

CAPÍTULO 3 26

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO: TEORIA E PRÁTICA INCLUSIVA

Sandra Garcia Neves

Andrea Geraldi Sasso

DOI 10.22533/at.ed.6542111063

CAPÍTULO 4 44

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM LETRAMENTO BÍLINGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Learice Barreto Alencar

Bruna Soares

DOI 10.22533/at.ed.6542111064

CAPÍTULO 5 56

LIBRAS PARA O ENSINO DAS CIENCIAS DA NATUREZA

Laura Paula de Oliveira

Kalmon da Silva Oliveira

Gladys Denise Wielewski

DOI 10.22533/at.ed.6542111065

CAPÍTULO 6 68

IDENTIFICAÇÃO DE FUNCIONALIDADES ACADÊMICAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS A PARTIR DOS PROTOCOLOS SIS E CIF

Kezia Graziela de Queiroz

Edicléa Mascarenhas Fernandes

Hélio Orrico

DOI 10.22533/at.ed.6542111066

CAPÍTULO 7 76

PERSPECTIVAS ATUAIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

Bruna Albornoz D'Ávila
Mariana Prado Sulla
Pedro Henrique Alves Francisco
Stefania Neves de Oliveira
Maria Aurora Dias Gaspar

DOI 10.22533/at.ed.6542111067

CAPÍTULO 8 86

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Janete Terezinha Schmitz

DOI 10.22533/at.ed.6542111068

CAPÍTULO 9 96

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Tatiana Schmitz da Silva

DOI 10.22533/at.ed.6542111069

CAPÍTULO 10 103

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM – UMA ABORDAGEM SOBRE A DISLEXIA

Tatiana Schmitz da Silva

DOI 10.22533/at.ed.65421110610

CAPÍTULO 11 111

PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ARTE-EDUCAÇÃO: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Michela Ruta
Aluma dos Santos Alves
Patrícia Santos
Grasiele Môniz Mendonça
Thauany Cristina de Moraes
Maria Aurora Dias Gaspar

DOI 10.22533/at.ed.65421110611

CAPÍTULO 12 121

IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Janete Terezinha Schmitz

DOI 10.22533/at.ed.65421110612

CAPÍTULO 13 127

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM PROL DA EDUCAÇÃO SURDA: ANÁLISE DO APLICATIVO VLIBRAS

Wagner dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.65421110613

CAPÍTULO 14 138

ANÁLISE ESTRUTURADA DOS CASOS DE DISLEXIA NO IFMT *CAMPUS* DIAMANTINO

Adalgiza Ignácio

Ronny Diogenes

DOI 10.22533/at.ed.65421110614

CAPÍTULO 15 151

CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALUNOS COM SURDEZ ELABORADOS POR LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA (PA)

Isabel Lopes Valente

Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.65421110615

CAPÍTULO 16 161

DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Thiffanne Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.65421110616

CAPÍTULO 17 170

INCLUSÃO: CONCEITOS-FERRAMENTA QUE TENSIONAM O DEBATE CONTEMPORÂNEO

Gilmar Vieira Martins

DOI 10.22533/at.ed.65421110617

CAPÍTULO 18 175

FORMAÇÃO DOCENTE: INOVAR É PRECISO

Roseli Terra Oliveira Costa

DOI 10.22533/at.ed.65421110618

CAPÍTULO 19 186

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRINCIPAIS DESAFIOS E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL

Walas Leonardo de Oliveira

Thalita Cavassana Dias da Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.65421110619

CAPÍTULO 20 202

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA ATRAVÉS DO PIBID

Janiele Nascimento da Silva

Luane de Holanda Silveira

Heloysa Helen dos Santos Colares

DOI 10.22533/at.ed.65421110620

CAPÍTULO 21...206

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: QUESTÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Bianca Reis da Silva

Shirleide Pereira da Silva Cruz

DOI 10.22533/at.ed.65421110621

CAPÍTULO 22...218

IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SOCIAL

Dirno Vilanova da Costa

DOI 10.22533/at.ed.65421110622

CAPÍTULO 23...230

PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CIDADE DE SANTO ANDRÉ -SP

Sonia Maria Pereira Oliveira

Jorge Luís Barcellos Silva

DOI 10.22533/at.ed.65421110623

CAPÍTULO 24...242

PENSAR A PROFISSÃO, ENSINO E PRÁTICA DE PESQUISA CIENTÍFICA NO CAMPO DO DIREITO

Nayala Nunes Duailibe

Guilherme Soares Vieira

Ana Paula Veloso de Assis Sousa

Cristiano Chuquia dos Santos Orrico

Glayzer Antônio Gomes da Silva

Laurentino Xavier da Silva

Carlos Alberto da Costa

Mauro Lúcio Moreira de Oliveira Martins

DOI 10.22533/at.ed.65421110624

CAPÍTULO 25...251

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

Elana dos Santos Marques

Valícia Ferreira Gomes

DOI 10.22533/at.ed.65421110625

SOBRE OS ORGANIZADORES 254

ÍNDICE REMISSIVO...256

CAPÍTULO 1

É SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDO NO BRASIL: O ESTADO DA ARTE ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 18/03/2021

Antonia Luzivan Moreira Policarpo
Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR)
Boa Vista – Roraima
http://lattes.cnpq.br/9548640683622151

Cinara Franco Rechico Barberena
Universidade Federal de Roraima – UFRR. Doutora em Educação (UNISINOS). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação da UFRR
Boa Vista, Roraima
http://lattes.cnpq.br/7739517679206816

Produção científica de Projeto de Pesquisa no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Artigo apresentado no VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

RESUMO: A presente pesquisa é sobre a educação de surdos no Brasil e se utiliza do estado da arte de uma pesquisa maior, para mapear, a partir dos pesquisadores, a produção científica acadêmica produzida no país sobre o processo formativo de estudante surdo em cursos técnicos de nível médio, ofertados em escola regular na perspectiva da inclusão. Com essa finalidade, o recorte desse estudo procurou responder a seguinte pergunta: como os pesquisadores do campo da Educação Especial e dos Estudos Surdos se movimentam, no sentido de olhar e descrever sobre quem é o estudante surdo e como ocorre seu processo formativo em cursos técnicos de nível médio? A pesquisa foi conduzida mediante a combinação das abordagens metodológicas do estado da arte e bibliométrica, de natureza descritiva, analítica e interpretativa e de caráter quali-quantitativo. Verificou-se através do mapeamento que a região norte possui o menor índice de produções acadêmicas, o que reforça a necessidade de investir na realização de pesquisas nesse campo de conhecimento. Conclui-se nesse estudo que as produções científicas demonstram o compromisso educacional, social, cultural, linguístico e político que a Libras ocupa no modo de vida, na produção do sujeito surdo e nas condições de inserção do surdo no mundo de trabalho. E reitera-se que as pesquisas não focaram a temática sobre a escolarização do estudante surdo em cursos técnicos de nível médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos, Estudantes surdos, Processo formativo, Cursos técnicos, Educação Especial.

ABOUT DEAF EDUCATION IN BRAZIL: THE STATE OF THE ART ON DEAF STUDENTS' SCHOOLING

ABSTRACT: The current paper is about deaf education in Brazil and it makes use of the state of the art from a bigger research aiming to produce

a scientific and academic studies map, drawn taking into consideration the researchers localization, about the deaf students' formative assessment process in technical courses at a high school level offered by regular schools, structured from an inclusive point of view. In order to achieve that goal, this paper sought to answer the following questions: how researchers from the special and deaf education field look and describe who the deaf student is and how this student's formative assessment process happens in technical courses at a high school level? The work was conducted combining the state of the art and the bibliometrics approach, using a descriptive, analytical and interpretative nature and a quali-quantitative character. Throughout the mapping, it was verified that the north region has the lowest related academic production in Brazil, what reinforces the necessity of investments and studies in the field. This paper gives conclusive evidence that scientific productions demonstrate the educational, social, cultural, lingual and political relevance of the Brazilian sign language in deaf people's way of life, their productions and their placing conditions as a labour force. However, it also emphasizes that those works didn't pay particular attention to the deaf students' technical schooling at a high school level.
KEYWORDS: Deaf education, Deaf students, Formative assessment process, Technical courses, Special Education.

1 I INTRODUÇÃO

É sobre a educação de surdos no Brasil que versa esse estado da arte para mapear as pesquisas científicas produzidas no período de 2015 a 2019. Para contextualizar a educação de surdos, é importante apresentar de forma sucinta, o seu percurso histórico em âmbito nacional, bem como os discursos e as práticas de educação nesse contexto.

Nessa perspectiva vale retornar ao ano de 1857, quando foi fundada no Rio de Janeiro, no Brasil, a primeira escola de surdos, sob os esforços de Ernesto Hüet, cidadão francês e professor. Ernesto começou a lecionar para dois alunos no Colégio Vassimon, em outubro de1856. Nessa ação, conseguiu ocupar todo o prédio da escola dando origem ao "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos", promulgado pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857 e contou com o apoio de D. Pedro II. No ano de 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957. Desde o início, a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a "educação literária" e o "ensino profissionalizante" de meninos "surdos-mudos", com idade entre 7 a 14 anos. (MAZZOTTA, 2011).

A escolarização de surdo, ao longo de sua história tem sido atravessada por duas concepções, a clínica-terapêutica e a sócio-antropológica, que narram a surdez em diferentes áreas discursivas, como a educacional, a linguística, a clínica, a cultural, entre outras. A concepção clínica terapêutica é atravessada pelas correntes pedagógicas do oralismo e da comunicação total, em que os discursos são pautados a partir de uma ordem clínica caracterizada pela deficiência e a reabilitação. A outra concepção é a de

educação bilíngue, em que os discursos sobre a surdez são narrados a partir de uma base antropológica, cultural e linguística, que estabelece a relação do sujeito surdo com as questões da língua, da cultura, da diferença e das identidades. Sendo essa última, a concepção que a presente pesquisa se insere e busca apoio teórico nos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos para compreender os discursos sobre a educação de surdos em contexto nacional.

Dessa forma, a pesquisa ampara-se teoricamente em autores como Skliar (2016, p.12) que pensa os Estudos Surdos como:

> um território de investigação educacional e de posições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2016, P.12).

Através desse recorte teórico, esta pesquisa do estado da arte procura-se aproximar as discussões e reflexões sobre as produções científicas e suas relações com o processo formativo de estudantes surdos. O objetivo central é mapear, a partir dos pesquisadores, a produção científica acadêmica produzida no país sobre o processo formativo de estudante surdo em cursos técnicos, de nível médio, ofertados em escola regular na perspectiva da inclusão. Para isso, recorre à produção científica da pós-graduação em educação no Brasil, procedente de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Considera-se relevante verificar as teses e dissertações que abordam a temática da educação especial na perspectiva da inclusão e da educação de surdo para responder à pergunta que envolve este estudo, a saber: como os pesquisadores do campo da Educação Especial e dos Estudos Surdos se movimentam, no sentido de olhar e descrever sobre quem é o estudante surdo e como ocorre seu processo formativo em cursos técnicos de nível médio? Conhecer as produções acadêmicas nesse contexto em que a pesquisa se insere, é uma maneira não só de aprender, mas de construir um caminho de pesquisa que auxilia no fortalecimento das práticas pedagógicas que orientam a educação de estudantes surdos.

Dando continuidade, o artigo apresenta a metodologia que delineou a pesquisa, bem como, os resultados e as discussões a partir do levantamento das produções desse estudo e por fim, as considerações finais.

2 I METODOLOGIA

Pelos aspectos metodológicos, a pesquisa foi sistematizada mediante a combinação das abordagens metodológicas do estado da arte e bibliométrica. No estado da arte é possível mapear uma determinada área do conhecimento. Segundo Romanowsk (2006, p. 41), o estudo caracterizado como estado da arte possibilita “uma visão geral do que vem

sendo produzido em determinada área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. Para a autora, este tipo de estudo caracteriza-se por ser “descritivo e analítico” (ROMANOWSK, 2006, p. 41).

Quanto a abordagem bibliométrica, esta compreende um conjunto de métodos matemáticos e estatísticos, e, de acordo com Hayashi et al (2008, p. 18) “a análise bibliométrica é utilizada em pesquisas nas diversas áreas do conhecimento para a obtenção de indicadores de ciência e envolve a aplicação de conhecimentos que ultrapassam as habilidades em somente aplicar o método.” Embora esse tipo de análise seja de caráter quantitativo, se apoia em análises qualitativas quando são desenvolvidas pelas correntes antropológicas.

Dessa forma, a presente pesquisa caracteriza-se nesse contexto metodológico, por ser de natureza descritiva, analítica e interpretativa e de caráter quali-quantitativo, para alcançar os objetivos almejados.

Inicialmente foi criado um protocolo de registros composto por uma planilha elaborada com o auxílio do software Excel, utilizando-se parâmetros que contemplam o tipo de documento, o nome do autor(a), o título do trabalho; o nível de estudo, a região geográfica da Instituição e o resumo. A partir dessa unidade de protocolo, foram eleitas, inicialmente, duas categorias para criação dos gráficos: a distribuição temporal por nível de pesquisa e a distribuição das teses e dissertações por região do país para dar visibilidade aos movimentos de produção científica acadêmica sobre a educação de surdo, no período de cinco anos.

Para a realização da coleta de dados, consultou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do site: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> utilizando no campo de pesquisa os descritores “Surdo”, “Inclusão” e “Perfil formativo”. A escolha do referido banco de dados foi motivada pela facilidade de acesso ao link da Plataforma Sucupira, onde estão localizados os textos completos das teses e dissertações defendidas por pesquisadores de várias instituições, localizadas em todas as regiões do Brasil.

O levantamento dos dados ocorreu nos meses de março e abril de 2020 e para refinar os resultados de busca, marcou-se um recorte temporal de cinco anos e foram identificados 57 trabalhos completos defendidos no período de 2015 a 2019.

Para a realização da análise qualitativa também foram elencados dois critérios complementares, considerados fundamentais para mapear, descrever e apresentar o que os pesquisadores evidenciam em seus trabalhos. No critério inicial, foram selecionadas pesquisas que se apoiam aos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos e foram distribuídas a partir de quatro agrupamentos temáticos: inclusão escolar; práticas pedagógicas; aluno surdo; educação bilíngue. O outro critério recorre às

pesquisas da região norte para olhar o que está sendo produzido sobre a educação de surdos dentro dessa região, em que as pesquisadoras desse estudo sobre o estado da arte, desenvolvem pesquisas e se localizam geograficamente.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no levantamento existem 41 pesquisas (72%) em nível de mestrado e 16 pesquisas (28%) em nível de doutorado, isso demonstra que o número de trabalhos defendidos em nível de mestrado acerca da educação do surdo, é significativamente superior ao número em nível de doutorado defendidos no mesmo período.

Diante disso, apresenta-se no primeiro gráfico a distribuição temporal por nível de pesquisa para dar visibilidade a um dos pilares elencado, para o mapeamento das produções científicas.

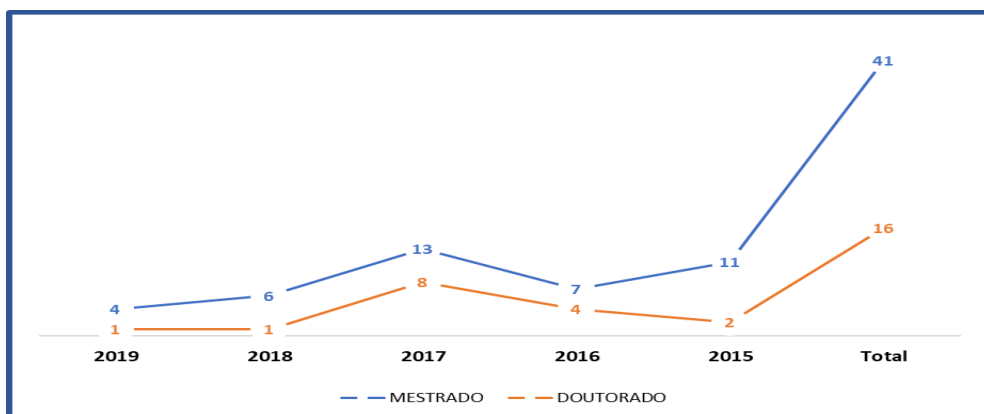



Gráfico 1 - Distribuição temporal por nível de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do protocolo de registros das pesquisas.

O resultado do gráfico 1 apresenta a distribuição temporal por nível de produções acadêmicas sobre a educação do surdo em diversos contextos de formação, considerando um período de 2015 a 2019. Ficou demonstrado que houve oscilações nas produções anuais. Em 2015 foram localizadas 11 pesquisas de mestrado e 2 de doutorado; em 2016 o número baixou para 7 de mestrado e 4 de doutorado; porém a quantidade maior de pesquisas relacionadas ao tema, ocorreu em 2017 com 13 de mestrado e 8 de doutorado; mas nos anos seguintes houve uma queda significativa, em 2018 com 6 pesquisas de mestrado e 1 de doutorado e em 2019 foram encontradas apenas 4 de mestrado e 1 de doutorado.

A intenção na apresentação deste gráfico, é tecer o levantamento das produções em si e não averiguar os motivos pelos quais esse desenho das produções se apresenta. As razões para essa diminuição de pesquisa podem ser averiguadas em investigações futuras. No entanto, a partir da visualização desse primeiro índice, percebe-se a necessidade de investir em pesquisas neste campo de estudo para fortalecer a educação especial, e nesse sentido, a educação de surdos, como campo de conhecimento.

Considerando a perspectiva da pesquisa, é relevante mostrar a partir desse recorte temporal, a distribuição das produções acadêmicas por regiões do país, que envolvem a escolarização de surdos, e assim, evidenciar a necessidade de intensificação dos estudos nessa área.

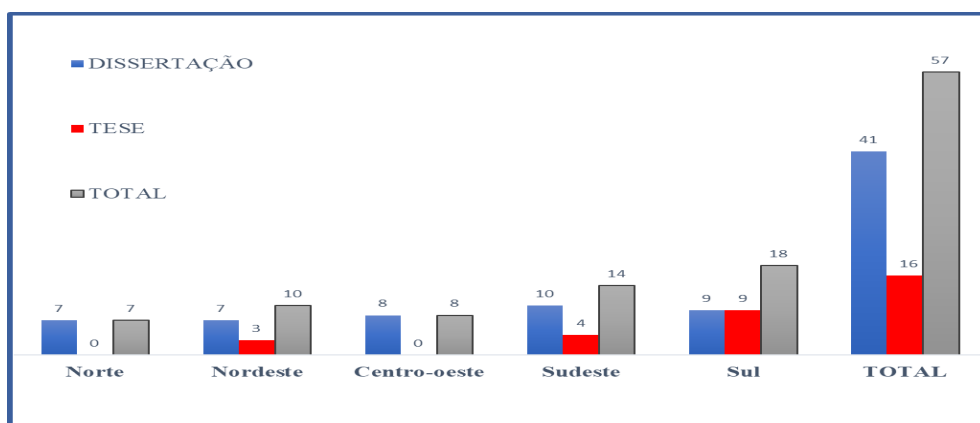



Gráfico 2 - Distribuição das teses e dissertações por região do país.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do protocolo de registros das teses e dissertações.

Observa-se no gráfico 2 a distribuição das teses e dissertações por região do país, sobre a temática que envolve a educação de surdos e inclusão, considerando um período de cinco anos. Esse levantamento aponta para necessidade de ampliação de pesquisas em programas de pós graduação em educação, a partir da referida temática, principalmente na região norte que apresenta apenas 7 dissertações que correspondem a 12,28% do total, ou seja, o menor índice de produção acadêmica à nível de mestrado e de doutorado, o que de certa forma, demonstra fragilidade em termo de produção de conhecimento na área da educação especial e da educação de surdos.

Nesse sentido, a pesquisa aponta para a carência de novas pesquisas sobre a escolarização de surdos para fortalecer e movimentar os índices de produção de conhecimento, principalmente na região norte.

Após a leitura das 57 teses e dissertações, foram selecionadas desse total, 10 trabalhos para conhecer o que os autores tem pesquisado e discutido sobre a inclusão

e escolarização de surdos no país e dessa forma, responder à questão que movimenta o objeto desta pesquisa, no sentido de olhar para o que já possui de enunciados a respeito da educação de surdos.

Para essa seleção, usou-se como critério as pesquisas que se apoiam aos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, por ser a área teórica adotada como base da pesquisa. Com isso, foi possível visualizar as recorrências discursivas que envolvem as políticas de inclusão escolar, surdez, aluno surdo, educação bilíngue, Libras, currículo, norma e normalização entre outros aspectos que surgirem. Considerando essas recorrências, as teses e dissertações foram organizadas em quatro agrupamentos temáticos: inclusão escolar; práticas pedagógicas; aluno surdo; educação bilíngue, que permitem descrever e ao mesmo tempo, perceber em que sentido essas produções se aproximam ou se distanciam do interesse e objeto da pesquisa.

No primeiro agrupamento temático - inclusão escolar - localizam-se três trabalhos. A dissertação de Beatris Gattermann, intitulada “Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto: conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos”, defendida no ano de 2017, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em sua pesquisa a autora preocupa-se em mostrar as práticas discursivas que sustentam a aprendizagem como estratégia de inclusão, mas que é constantemente atualizada pelos processos de (in)exclusão e de produção de sujeitos em situação de não aprendizagem (GATTERMANN, 2017).

Outra pesquisa que aborda a inclusão escolar em contexto geral é a tese de autoria de Priscila Turchiello com o título “A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão” defendida em 2017, na UFSM. A autora apoia-se em Michel Foucault e toma a ferramenta analítica de governamento com ênfase nas noções de “*biopolítica*, *neoliberalismo*, *capital humano* e *produtividade”* para tecer um exercício de análise da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na Contemporaneidade (TURCHIELLO, 2017, p. 62).

Para encerrar esse grupo temático apresenta-se o terceiro trabalho, a tese de Simone Timm Hermes com o título “Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea” com defesa no ano de 2017, na UFSM. A autora defende que a “docência inclusiva” opera na subjetivação de professores(as), a partir da articulação da Educação Especial com a educação inclusiva, na produção de processos que geram modelos, operados com a “expertise pedagógica e inovação escolar” (HERMES, 2017, p. 15).

Neste agrupamento os pesquisadores mostram como as políticas educacionais operam na subjetivação e produção da instituição escolar, dos alunos e dos professores(as). Embora as temáticas das pesquisas possuam sentidos diferentes, ambas trazem em comum os discursos das políticas inclusivas e o modo como atuam na constituição dos sujeitos. Gattermann olha para os discursos de inclusão de jovens na educação profissional de nível médio, procurando entender as estratégias utilizadas para garantir o acesso e a

permanência dos estudantes, e, nesse movimento, a instituição passa a ser nomeada como inclusiva. Enquanto Turchiello procura olhar como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos. Já Hermes atem-se aos processos de subjetivação de professores (as) gerados pelos movimentos pedagógicos da educação especial e da educação inclusiva nas ações docentes. Nos trabalhos a inclusão escolar foi abordada em contexto geral.

No segundo agrupamento - práticas pedagógicas – composto por uma tese intitulada 'Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental", da autora Renata Castelo Peixoto, defendida em 2015 na Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa pesquisa investigou as estratégias de ensino de Língua Portuguesa por professores ouvintes que possuem domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras e procurou saber em que sentido esse domínio repercute na escolha e na exploração dos textos, bem como na construção da escrita do surdo (PEIXOTO, 2015).

Para o terceiro grupo temático - aluno surdo – apresenta-se a tese de Liane Camatti intitulada "Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos" defendida em 2017, na UFSM. Segundo a autora esse estudo permitiu verificar como as políticas públicas atuais tem investido de forma positiva "na vida, na língua e nos processos de escolarização de surdos" (CAMATTI, 2017, p. 11).

Continuando a composição desse grupo com a dissertação de Luciane Bresciani Lopes com o título "Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil" defendida em 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Teve como objetivo "conhecer e analisar as condições de emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil" (LOPES, 2017, p. 6).

Os discursos sobre a temática evidenciam que a Língua Portuguesa e a Libras são utilizadas para movimentar as ações estratégicas e centrais que determinam os modos de produzir o sujeito surdo. Também é notável, que os discursos empreendidos tecem suas problematizações de forma que relacionam às políticas de inclusão escolar como condições para que o processo de inclusão se efetive.

O quarto grupo temático - educação bilíngue – é composto por quatro pesquisas que delinearam seus discursos envolvendo a educação bilíngue, dessa forma, procura-se olhar para o que há em comum entre elas, bem como o sentido traçado para cada trabalho.

Esse grupo temático se inicia com a dissertação de mestrado "A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos" de autoria de Júlia Jost Beras, defendida no ano de 2019, na UFSM. A autora se propôs a investigar como o discurso curricular constitui-se dentro dos espaços educacionais específicos para a educação de surdos a partir da educação bilíngue. (BERAS, 2019).

Nesse aspecto, localiza-se a tese da autora Janete Inês Müller, intitulada "Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos" defendida na Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2016. O objeto de pesquisa da tese problematizou "como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul?" (MÜLLER, 2016, p. 10).

Outro trabalho científico que tem como centralidade a educação bilíngue é a tese "A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva" de autoria de Mônica Zavacki de Morais, defendida no ano de 2015, na UFSM. Em sua pesquisa a autora problematiza como os discursos sobre as políticas de educação bilíngue no contexto brasileiro emergem "como condição de possibilidade para a inclusão dos sujeitos surdos na contemporaneidade" e a partir dessa reflexão, perceber em que momento histórico e político começou a investir em política de educação bilíngue. (MORAIS, 2015, p. 13).

Finalizo esse grupo apresentando a tese de doutorado "Governamento linguístico em educação de surdos: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX" de Pedro Henrique Witchs, defendida no ano de 2018, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O autor procurou apresentar uma análise dos modos pelos quais os surdos são conduzidos linguisticamente, utilizando-se de um recorte que compreende o período de 1909 e 1989 (WITCHS, 2018).

Através deste mapeamento, das leituras realizadas e descrições das teses e dissertações, foi possível entender os discursos que movimentam essas temáticas que envolvem a educação de surdos em diferentes cenários educativos e modalidades de ensino em que os processos de inclusão perpassam.

Entre os pontos de maior recorrência nos discursos apresentados nas pesquisas científicas, destacam-se as relacionadas às políticas educacionais inclusivas que tem operado na subjetivação e produção de instituições escolares, dos alunos e dos professores(as), na medida que colocam em prática, por meio dos currículos, as técnicas de disciplinamento, normalização e controle, definem as pautas discursivas, as estratégias e o modos como devem atuar na constituição dos sujeitos surdos.

Outra observação, refere-se aos discursos produzidos em torno da educação bilíngue envolvendo a Libras e a língua portuguesa escrita como condições para que a educação do sujeito surdo aconteça. Na perspectiva da inclusão, foi possível entender que a educação de surdo abrange diferentes campos do conhecimento e encontra-se enredada em contexto pedagógico, político, cultural e econômico o que a coloca numa posição de possível verdade incontestada.

As pesquisas que se localizam no campo teórico dos Estudos Culturais e educação de surdo, representam amostras importantes do que tem sido produzido sobre a escolarização de surdo nesse contexto.

Contudo, sentimos a necessidade de recorrer às pesquisas da região norte, apesar de elas não se enquadrarem dentro do critério que foi utilizado para olhar os dez trabalhos descritos acima, por entendermos a pertinência do mapeamento das produções científicas,

para visualizar o que está sendo produzido sobre a educação de surdos dentro dessa região em que as pesquisadoras, desse estado da arte, se localizam geograficamente e culturalmente.

Diante disso, segue a apresentação de sete dissertações identificadas nesse estado da arte e contempladas na região norte do Brasil. Inicialmente, a dissertação intitulada “Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural” de autoria de Ana Paula de Araújo Barca, defendida em 2017, na Universidade Federal do Pará - UFPA (BARCA, 2017).

A segunda pesquisa com o título “O Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima” da autoria de Marinalva da Silva Brito, defendida em 2018, na Universidade Estadual de Roraima em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima -IFRR (BRITO, 2018).

A dissertação de Kácia Araújo do Carmo intitulada “Educação Inclusiva com Surdos: estratégias e metodologias mediadoras para a aprendizagem de conceitos químicos”, com a defesa em 2018, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM (CARMO, 2018).

O estudo proposto por Simone Cavalcante Moda foi defendido em 2017, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), intitulada “O ensino da ciência e a experiência visual do surdo: o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos” (MODA, 2017, p. 7).

A dissertação de autoria de Maria Ágatha Compton Pinheiro com o título “A formação de professores e o ensino de Biologia em salas com estudantes surdos”, foi defendida em 2018, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM (PINHEIRO, 2018, p. 7).

Ainda nessa sequência, apresenta-se a pesquisa de Girlane Brito Dos Santos intitulada “Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue Porto Velho” com defesa em 2017, na Universidade Federal de Rondônia - UNIR (SANTOS, 2017).

Para finalizar apresenta-se a dissertação de Maria Francisca Nunes de Souza com o título “Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM”. (SOUZA, 2015).

Pelo exposto, as pesquisas que foram desenvolvidas na região norte estão direcionadas para análise de currículos na educação infantil e fundamental; outra percorreu o ensino de Língua Portuguesa em instituição especializada para atender surdos e outras priorizam a formação de professores e inclusão na perspectiva bilíngue.

Contudo, pelas temáticas das pesquisas mapeadas sobre os estudos que contemplam a educação e escolarização de surdos, os autores (as) direcionaram-se a olhar para outros objetos de estudo diferentes do que buscou averiguar esse estado da arte. Sendo assim, a pesquisa que será realizada a partir desse campo de estudo, reitera seu objeto de estudo como possibilidade de produção de conhecimento consistente e inédita, tanto no contexto nacional, quanto no regional.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nas produções trazem importantes contribuições para essas áreas do conhecimento em que se insere a educação de surdos, principalmente no que se refere a educação bilíngue, cujo grupo temático constatou quantidade maior de pesquisas abordando a problemática.

Pelo exposto, foi possível perceber que as instituições especializadas e regulares, ao atuar na educação de sujeitos surdos, desenvolvem seus trabalhos considerando a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos. E no compromisso social e educacional, as instituições voltam-se ao ensino bilíngue, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua materna da comunidade surda, e a língua nacional, - a língua portuguesa. As produções científicas aqui apresentadas, demonstram o compromisso educacional, social, cultural, linguístico e político que a Libras ocupa no modo de vida, na produção do sujeito surdo e nas condições de inserção do surdo no mundo de trabalho.

Entendemos que é no espaço escolar que ocorre a articulação de saberes conjugados com técnicas e práticas de ensino capazes de caracterizar a surdez, o surdo e o seu modo de ser e pensar, considerando que na educação de surdo, a língua cumpre um papel central nas técnicas de governamento desses sujeitos.

Ao finalizar o mapeamento e análise das produções científicas, não foram localizadas, dentro desse recorte, pesquisas que abordassem especificamente o objeto de estudo sobre o processo formativo de estudante surdo em cursos técnicos, de nível médio, ofertados em escola regular na perspectiva da inclusão. O que reforça a necessidade de realização de pesquisas nesse campo de conhecimento, principalmente na região norte.

REFERÊNCIAS

BARCA, Ana Paula de Araújo. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear:** um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural. 2017. 192 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

BERAS, Júlia Jost. **A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos.** 2019. 100 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

BRITO, Marinalva da Silva. **O Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima.** 2018. 131 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, RR, 2018.

CAMATTI, Liane. **Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos.** 2017. 188 f. - Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CARMO, Kácia Araújo do. **Educação Inclusiva com Surdos: estratégias e metodologias mediadoras para a aprendizagem de conceitos químicos.** 2018. 109 f. - Dissertação (Mestrado em Química), Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal do Amazonas, AM, 2018.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto:** conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos. 2017. 159 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

HAYASHI, M. C. P. I.; SILVA, M. R. DA; HAYASHI, C. R. M.; FERREIRA JÚNIOR, A.; FARIA, L. I. L. DE. Competências informacionais para utilização da análise bibliométrica em educação e educação especial. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 1, p. 11-27, 15 dez. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2HmlFio>. Acesso em maio de 2020.

HERMES, Simone Timm. **Educação Especial & Educação Inclusiva:** a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. 368 f. - Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil.** 2017. 99 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MODA, Simone Cavalcante. **O ensino da ciência e a experiência visual do surdo:** o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos. 2017. 146 f. - Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2017.

MORAIS, M. Z. de. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva.** 2015. 143 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

MüLLER, J. I. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos.** 2016. 294 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pósgraduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

PINHEIRO, Maria Ágatha Compton. **A formação de professores e o ensino de Biologia em salas com estudantes surdos**. 2018. 130 f. - Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 282 f. - Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANTOS, Girlane Brito dos. **Currículo na educação bilíngue para surdos:** concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue Porto Velho. 2017. 106 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondôniana, Porto Velho, RO, 2017.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediações, 2016.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Política de educação do surdo:** problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de benjamin constant-AM. 2015. 189 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão.** 2017. 230 f. - Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017

WITCHS, P. H. **Governamento linguístico em educação de surdos:** práticas de produção do surdus mundi no século xx. 2018. 208 f. — Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

CAPÍTULO 2

TECNOLOGIA E DEFICIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/06/2021

Flavia Varriol de Freitas
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense

Ediciléa Mascarenhas Fernandes
Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira
Mestre em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fuminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de apresentar possibilidades que possam garantir o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público da Educação Especial para o ensino remoto durante o período de pandemia causada pelo Coronavírus. O recurso metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório com a finalidade de contribuir com uma análise reflexiva sobre a situação-problema observada. Os resultados indicaram que os recursos tecnológicos, em especial os "softwares" educativos, como ajuda técnica podem ser uma forma de romper algumas das barreiras existentes para o aprendizado dos alunos público da Educação Especial durante esse período. A criação de protocolos, via Ministério da Educação, de orientação a instalação de programas em computadores particulares e aos familiares também amenizaria a situação desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Ensino Remoto, Tecnologias.

ABSTRACT: This article aims to present possibilities that can guarantee Specialized Educational Assistance to students of Special Education for remote education during the pandemic period caused by the Coronavirus. The methodological resource used was the bibliographic research of an exploratory nature with the purpose of contributing to a reflective analysis on the observed problem situation. The results indicated that technological resources, especially educational software, such as technical assistance can be a way to break some of the barriers that exist for the learning of public students of Special Education during this period. The creation of protocols, via the Ministry of Education, to guide the installation of programs on private computers and family members would also alleviate the situation of these students.

KEYWORDS: Special Education, Remote Teaching, Technologies.

INTRODUÇÃO

Em tempos de grandes esforços para práticas de inclusão social, surge, como única forma de prevenção a um vírus que tomou conta do mundo inteiro, o afastamento social. Um paradoxo que assola a vida de todos os seres humanos no planeta. Primeiro, a sensação de

falta de controle, de um dia para o outro, todas as obrigações e compromissos do dia anterior deixaram de fazer sentido. Aos poucos, na medida do possível, as pessoas ajustaram-se a uma rotina inédita, passando a ser o computador a ferramenta mais importante seja para o trabalho remoto, seja para o estudo ou para momentos de lazer em conjunto com amigos e familiares (cada um na sua casa).

No âmbito educacional, com objetivo de diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais, recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou as diretrizes que indica a modalidade da educação a distância (EaD) para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para as escolas de ensino básico e instituições de ensino superior durante a pandemia (CNE/CP nº 5/2020). No que diz respeito à Educação Especial, o documento orientou, para o ensino, a adoção de medidas de acessibilidade, garantia da mediação e do atendimento educacional especializado (AEE), envolvendo a parceria entre os profissionais especializados e os professores das salas comuns para adequação de materiais e orientações aos pais e responsáveis sempre que necessário.

Cabe ressaltar aqui que as práticas docentes que estão sendo adotadas, durante esse período pandêmico, em que professores e alunos migram "para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem... reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo" (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7), são denominadas pela literatura como "ensino remoto" sendo diferente dos conceitos da educação a distância (EaD)[1]. Dessa forma, em nosso trabalho, usaremos o termo ensino remoto para nos referenciarmos a essas práticas.

Assim, o ensino remoto foi a alternativa encontrada para que os alunos, especialmente da educação básica, pudessem, ao mínimo, manter suas rotinas de estudos com certa normalidade dentro de um cenário mundial anormal. Diante disso, os ambientes virtuais passam a ser o principal lócus para as práticas de ensino e aprendizagem. Para os alunos com deficiência não foi diferente. Mas como atender remotamente a uma população que apresenta as mais diversas especificidades e que, dentro de um contexto normal, já se depara com diferentes traduções das diretrizes de práticas que orientam seu aprendizado?

No intuito de responder a essa questão, o texto será subdividido da seguinte forma: 1. A educação especial e o ensino remoto; 2. Fundamentação teórica; 3. Resultados alcançados; e as Considerações Finais. Para subsidiar o estudo utilizou-se, como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório com a finalidade de contribuir com uma análise reflexiva sobre a situação-problema observada.

---

1. Para saber mais sobre a diferença entre ensino remoto e educação a distância, consultar: JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, 2020.

1 I A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO REMOTO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implantada em 2008, traz a seguinte definição para Educação Especial:

> [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p16).

Conforme exposto na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394/1996), o público que tem direito a essa modalidade de ensino são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para caracterizar o público a que nos referimos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei 13.146 de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência definiu a pessoa com deficiência aquela que "que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". O texto do PNEEPEI contribui com as definições de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Esses alunos são matriculados em salas de aula comuns e fazem jus ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é feito de forma complementar ou suplementar ao ensino comum. Em um contexto presencial, esse atendimento se dá nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Já nesse momento de isolamento social devido à pandemia, as diretrizes aprovadas pelo CNE, já mencionadas neste trabalho, indicam que o AEE aconteça através do ensino remoto. Ou seja, o professor especialista deve garantir a acessibilidade e o atendimento educacional especializado a esses alunos por ambientes virtuais. Dessa forma, os recursos tecnológicos tornam-se os únicos meios de interação entre professores e alunos e, mais que a necessidade de se obter conhecimento técnico e acadêmico para o uso das tecnologias disponíveis, é essencial que o professor conheça quais os dispositivos tecnológicos seus

alunos têm acesso para que seja possível adaptar suas práticas pedagógicas ao ensino remoto e dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

É importante enfatizar que se trata de um contexto sem precedentes em que escolas, professores, alunos e familiares estão tentando se adequar. Tratando-se do público da educação especial, que, historicamente, sofrem um processo de exclusão, é primordial esforços e colaboração mútua, pois, ao contrário, esses estudantes serão vedados, mais uma vez, de seus direitos.

1.1 O uso das tecnologias no ensino remoto

O ano de 2020, sem dúvidas, ficará marcado em nossa história. A pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19) desencadeou, dentre outras medidas preventivas contra a disseminação do vírus, o fechamento das escolas e, consequentemente, a suspensão das aulas presenciais. Professores e estudantes, dessa forma, necessitaram adaptar-se à nova realidade, uma vez que essas mudanças estão implicando em enormes desafios institucionais de inovações, alterações estruturais, além da flexibilidade diante da obrigatoriedade das atividades migrarem para o ensino remoto.

Para planejar atividades para os estudantes com deficiência, é necessário considerar as diferenças entre eles, embora possam eles ter a mesma deficiência. Um plano de trabalho individual faz-se necessário, apoiando-se nas potencialidades de cada um, mas sempre diante de revisões. A partir disso, deve-se considerar o que já foi assimilado e aprendido por eles, além de proporcionar novas estratégias às aprendizagens futuras.

Nesse sentido, um estudo de Rodrigues e Fernandes (2015), extremamente oportuno, analisou, em oficinas com grupos de professores de salas de recursos multifuncionais, a utilização de cinco softwares[2] (ABC do Sebran, Braille Fácil, DosVox, Editor Livre de Prancha, LetMe Talk), que pudessem atender às diversas especificidades dos alunos público da educação especial - alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação - no AEE. Esses softwares, além de gratuitos, também permitem as instalações em computadores particulares e alguns deles em dispositivos móveis, o que demonstra grande oportunidade. A pesquisa, no entanto, apontou a grande necessidade de formação desses profissionais para o uso dos recursos tecnológicos como ajuda técnica. Assim como o estudo de Rodrigues e Fernandes, outros autores como Wandermurem, 2016; Hummel, 2012, 2016 e Verussa, 2009 também nos alertam para a falta de conhecimento técnico e acadêmico sobre o uso de recursos de tecnologia assistiva por parte dos professores do AEE. O que, na conjuntura atual, tais conhecimentos tornam-se urgentes para auxiliar o ensino remoto desses estudantes.

A Educação Especial e Inclusiva, neste momento de pandemia, está, através da tecnologia, alcançando os alunos especiais em suas casas, embora muitos destes alunos não possam se beneficiar de tais meios, devido aos inúmeros problemas recorrentes ao

2. Para saber mais sobre os softwares, consultar: RODRIGUES; FERNANDES (2015).

mau acesso às tecnologias digitais disponíveis. É sabido que a Internet é considerada um excelente meio para contatar pais e alunos, seja via E-mail, Google Classroom, Hangout, Meet, Whatsapp, entre outros; contudo, para aqueles que apresentam estas dificuldades, são necessários outros métodos, como retirar material impresso na própria escola, ou através de tarefas colaborativas dos próprios responsáveis, que podem auxiliar a distribuição das atividades para aqueles cujos lares, não disponham de Internet. Assim, uma nova rede de apoio seria formalizada.

O trabalho do profissional de AEE, conjuntamente com os professores da sala comum e a coordenação pedagógica, deve ser mantido e fortalecido, por meio de uma interlocução e colaboração entre este trio, para que estes profissionais apóiem-se mutuamente no que disser respeito à criação de recursos pedagógicos acessíveis e ao planejamento de atividades inclusivas para toda a turma, agregando qualidade e capacitação a todos.

A importância da adequação das atividades condiz ao fato de que estas precisam ser prazerosas não somente para alunos, mas também para familiares, que por sua vez, auxiliarão seus filhos nas tarefas, levando em conta o grau de escolaridade deles, ou até mesmo, uma deficiência. Questionamentos em torno da dependência de um adulto que auxiliem os estudantes têm surgido, principalmente concernentes à audiodescrição ou LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – pois muitas vezes, os responsáveis sentem dificuldades em se comunicar com seus filhos, visto que é recomendável conhecer o próprio aluno, dando-lhe oportunidades de escolha do que será melhor em sua aprendizagem.

O momento atual vivido, com o distanciamento geográfico de professores e estudantes, o ensino remoto ou aula remota remete-nos ao ensino à distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, só que agora, acrescido de tecnologias digitais. Devido às restrições impostas, o “Ensino Remoto Emergencial é, na realidade, um modelo de ensino temporário, envolvendo o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às praticadas nos ambientes físicos” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Segundo Moran (2015, p.4), os desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com o apoio de tecnologias. Repensar os ambientes de aprendizagem através da utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos é um compromisso assumido para efetivar um aprendizado mais significativo para todo o alunado, incluindo as pessoas com deficiência.

O professor vem se reinventando a todo o momento sobre o que, de que e como ensinar, porque o sistema educacional numa forma geral, sendo público ou privado, deve ressignificar suas metodologias e paradigmas. Apesar de ter conhecimentos e domínio dos conteúdos do programa curricular oferecido pela escola, devido a esta situação, o professor se vê diante de desafios a fim de desenvolver melhor a capacidade de seus alunos e alcançar o seu objetivo, que é formar um cidadão autônomo, competente e crítico, não se limitando a uma simples relação de ensino-aprendizagem. Assim, “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade

profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa" (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28).

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em época de ensino remoto, é importante recorrermos a, no mínimo, três artigos do texto da Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (LBI – 13.146/15) como reforço das garantias dos direitos das pessoas com deficiência que se enquadram no perfil de vulnerabilidade na atual configuração em que estamos vivendo, são eles:

1. Garantia de dignidade da pessoa com deficiência:

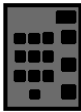
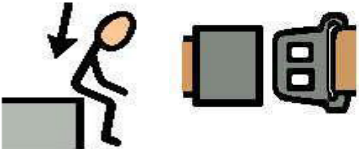
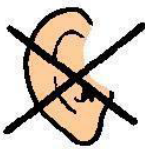
Art 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda sua vida.

Parágrafo único. Em situação de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança.

2. Garantia de igualdade e não discriminação:

Art4º: Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

3. Garantia de acessibilidade para educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesse mesmo caminho, a disponibilização das tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência como recursos para melhorar a independência e promover a inclusão da pessoa com deficiência também está amparada nas legislações brasileiras (Lei 13.146/15 - LBI, Decreto 5.296/04, Decreto 3.298/99), assim como em documentos oficiais de orientação (Plano Nacional de Educação - PNE, em sua meta 4, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI).

No Brasil, os termos "tecnologia assistiva" e "ajuda técnica" são tratados como sinônimos. O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) define que:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009, p. 13).

Bersch (2017, p. 2) explica que "a TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização

da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento". Em Assistiva - Tecnologia e Educação, Sartoretto e Bersch acrescentam que a TA visa a independência e a qualidade de vida da pessoa com deficiência, ampliando sua comunicação, mobilidade, controle de ambiente, aprendizado, trabalho e integração social. Para identificação dos recursos e melhor apropriação ao atendimento à pessoa com necessidade funcional, o Quadro 1 apresenta as categorias de TA:

1 – Auxílio para a vida diária	Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.
2 – CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa	Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim.
3 – Recursos de acessibilidade ao computador	Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência a usarem o computador.
4 – Sistemas de controle de ambiente	Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.
5 – Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência.

6 – Órteses e próteses	Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos.
7 – Adequação Postural	Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.
8 – Auxílios de mobilidade	Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal.
9 – Auxílios para cegos ou com visão subnormal	Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.
10 – Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta táctil-visual, entre outros.

11 – Adaptações em veículos	Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.

Quadro 1 – Categorias de Tecnologia Assistiva.

Fonte: Assistiva – Tecnologia e Educação. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html.

Com o intuito de expandir estratégias em prol da Educação Especial, um novo conceito denominado Tecnologia Assistiva, composto de recursos e serviços, para proporcionar, ampliar e viabilizar algumas de suas habilidades funcionais, assim como a promoção de maior independência e inclusão. Auxiliado pela adaptação curricular envolvendo modificações organizativas tanto nos objetivos, quanto nos conteúdos, o professor passará a mediar a aprendizagem, utilizando as metodologias ativas, cujo papel é propor uma educação centrada no aluno, para que este seja orientado, receba experiências estimuladoras que o conduzirão a buscar recursos interiores para interagir com as situações desafiadoras do cotidiano.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) "quando utilizadas com o intuito de auxiliar ou proporcionar maior autonomia a pessoas com algum tipo de limitação são classificadas como sendo recursos digitais de Tecnologia Assistiva (TA)" (OLIVEIRA; MILL, 2016, p. 2), pois, como definem Fernandes e Orrico (2011, p. 74) a TA é "qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e uso de meio físico".

Em relação às tecnologias digitais, no contexto da Educação Especial, Nepomuceno aponta que podem:

> propiciar um nível maior de benefícios. Portanto, quando se trata da Educação Especial é nesta perspectiva que as TDICs devem ser apreendidas, como uma grande aliada para os educandos com deficiência, tornando-se um recurso inestimável para a inclusão destes no âmbito educacional, visto contribuir para a eficácia do processo, a medida que possibilita a acessibilidade do educando com deficiência a uma série de recursos facilitadores da aprendizagem (NEPOMUCENO, 2020, p. 62).

3 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Os "softwares" educativos disponíveis no mercado, gratuitamente, como recursos de tecnologias assistivas contribuem de forma significativa para o trabalho do professor no

atendimento educacional especializado. Como vimos, os espaços virtuais substituíram os ambientes físicos, claro que a escola e as aulas presenciais têm papel fundamental para a aprendizagem dos alunos com deficiência ou não. Mas, mesmo que momentaneamente, esses ambientes virtuais são a única forma de interação aluno e professor e de aprendizagem.

De acordo com Bersch (2006, p.92) "a aplicação da Tecnologia Assistiva na Educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a fazer tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios do aluno ser e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento."

Nesse sentido, os resultados do estudo indicaram que os recursos tecnológicos, em especial os "softwares" educativos, como ajuda técnica podem ser uma forma de romper algumas das barreiras existentes para o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial durante o período de ensino remoto. A criação de protocolos, via Ministério da Educação, de orientação a instalação de programas em computadores particulares e aos familiares amenizaria a situação desses estudantes que, historicamente, viveram em situações excludentes e hoje vivem à margem da sociedade.

No entanto, muitos são os entraves nestes tempos de pandemia, tais como a escassez na produção de materiais que possibilitem o estudo dentro de casa, a falta de adaptação destas atividades para as crianças, sejam elas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, uma vez que a necessidade de renovar e ampliar as perspectivas em prol dos discentes com deficiência, se faz presente. A utilização do computador desde então, tem sido coadjuvante em inúmeras tarefas, e por isso muitos docentes estão sendo cobrados no intuito de aprimorar sua linguagem, seu dinamismo, além da dedicação aos temas propostos para o transcurso do processo ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que a falta de formação continuada dos professores especialistas que atuam nas salas de recursos multifuncionais e a falta de trabalho colaborativo são lacunas existentes entre o que é proposto nos documentos de políticas públicas da educação e as práticas no AEE mesmo no cotidiano da escola. Como exposto no estudo de Rodrigues e Fernandes, na maioria das vezes, o professor não lança mão dos recursos tecnológicos disponíveis por falta de conhecimento técnico e optam por trabalhar com outros artefatos como auxílio para o ensino.

Tendo em vista o exposto, torna-se urgente pensar o aperfeiçoamento da formação desses profissionais aos moldes de ensino a distância para que os mesmos se sintam capazes de atender a cada aluno da educação especial de forma eficaz, mesmo que remotamente, ao invés de somente aplicar "folhinhas com atividades" e "cair no conteudismo" para passar o tempo deles. Conforme sinalizou bem Mary Pat Radabaugh apud Galvão Filho e Damasceno (2002, p. 5), para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis".

4 I CONCLUSÕES

Não foi objeto deste trabalho discutir as questões socioeconômicas dos alunos público da educação especial, apesar de entendermos a importância e a urgência do assunto. O propósito do texto foi analisar, através de pesquisa bibliográfica, o uso das tecnologias como forma de ajuda técnica para promoção do aprendizado e inclusão desses alunos no ensino remoto. Observamos que há falta de diálogo entre as orientações expostas em documentos nacionais, como no PNEEPEI, não condizem totalmente com a realidade do ensino aos alunos da educação especial. Questões estas que ficaram mais latentes nesse período de isolamento social e precisam ser revistas. Nesse aspecto, no momento, não precisamos de leis novas e sim de efetivação das políticas públicas educacionais para preencher as lacunas existentes entre o que é previsto e o que é praticado.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. C. R. Introdução a Tecnologia Assistiva. 2017. Texto complementar distribuído em cursos Tecnologia Assistiva. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. In: Ensaios Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. LDB. *Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. LBI. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganiza o Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEEPEI/MEC*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CAT — Comitê de Ajudas Técnicas. CAT, 5. 2007. Brasília. Ata de Reunião III. Brasília: CAT, CORDE; SEDH, 2007.

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F. Acessibilidade e inclusão social. 1.ed. Rio de Janeiro: Deescubra, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. e DAMASCENO, L. L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. Fortaleza, Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial, MEC, 2002.

HUMMEL, E. I. Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva. 2012. 231 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

HUMMEL, E. I. Tecnologia Assistiva nas salas de recursos multifuncionais. Ensino & Pesquisa, [S.l.], jun. 2016. ISSN 2359-4381. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/493. Acesso em: 26 nov. 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista UFG, v. 20, 2020.

NEPOMUCENO, C. M. A tecnologia a serviço da educação: os usos dos softwares no processo de ensino/ aprendizagem para pessoas com deficiência. Revista Educação Inclusiva - REIN, Campina Grande, PB, v.4, n.04, set./dez. – 2020.

OLIVEIRA, C. D.; MILL, D. Acessibilidade, inclusão e tecnologia assistiva: um estudo bibliométrico. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 3, p. 1169-1183, 2016, p.59-72.

RODRIGUES, S. R.; FERNANDES, E. M. O uso das ajudas técnicas pelos professores de salas de recursos multifuncionais e classes inclusivas. Ponta Grossa: Revista Conexão. Vol. 11 número 2 - mai./ago. 2015.

TECNOLOGIA ASSISTIVA. Assistiva – tecnologia e educação, c2020. Página inicial. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 14 jul. 2020.

VERUSSA, E. O. Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental. 2009. 80 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/90844. Acesso em: 17 out. 2020.

WANDERMURREM, F. V. Professores de Sala de Recursos Multifuncionais: formação em tecnologia assistiva. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade. Petrópolis, 2016.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO: TEORIA E PRÁTICA INCLUSIVA

Data de aceite: 01/06/2021

Sandra Garcia Neves
Doutora pelo Programa de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduada em Pedagogia pela UNESPAR/Campo Mourão, graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (UNICAMPO), coordenadora do Curso de Pedagogia da UNESPAR/Campo Mourão

Andrea Geraldi Sasso
Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), graduada em Pedagogia pela UNESPAR/Campo Mourão, graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo), membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq)

RESUMO: O número de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas na rede regular de ensino da Educação Básica, tem aumentado a cada ano, conforme demonstram os dados anuais do Censo Escolar (INEP). Diante disso, problematizamos: o que demonstram as estatísticas quanto ao número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de inclusão da rede regular de ensino e, em paralelo, com a formação inicial de professoras/es em Educação Especial? Para tanto, realizamos o levantamento de dados estatístico, bibliográfico e documental e utilizamos como aporte teórico os estudos da área de Educação e Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva. Nosso objetivo é apresentar e analisar dados dos últimos quatro anos (2015-2019), acerca da formação inicial de professoras/es para atuação em salas de inclusão, entendido neste trabalho como a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como, referente às matrículas de alunas/os das classes comuns na rede regular de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as análises realizadas, percebemos a necessidade de ampliação no número de cursos de graduação em Educação Especial e de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação Inicial Docente, Pessoas com necessidades educacionais especiais, Educação Básica.

THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS / ES IN SPECIAL EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEMPORARY CONTEXT: INCLUSIVE THEORY AND PRACTICE

ABSTRACT: The number of children with special educational needs enrolled in the regular Basic Education teaching network, has increased every year, as demonstrated by the annual data of the School Census (INEP). In view of this, we question: what do the statistics show regarding the number of enrollments of children with special educational needs in inclusion rooms of the regular school system and, in parallel, with the initial training of teachers in Special Education? For that, we carried out a survey of statistical, bibliographic and documentary data and used

as a theoretical contribution the studies in the area of Education and Public Policies in the perspective of Inclusive Education. Our goal is to present and analyze data from the last four years (2015-2019), about the initial training of teachers to work in inclusion rooms, understood in this work as the Specialized Educational Service (AEE) room, as well as, referring to the enrollment of students from the common classes in the regular school system of the early years of elementary school. Among the analysis carried out, we noticed the need to expand the number of undergraduate courses in Special Education and continuing formation.
KEYWORDS: Basic education, Inclusive education, Initial Teacher Training, People with special educational needs, Special Education.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, o movimento para escola inclusiva surgiu no final do século XX, a partir de eventos internacionais e nacionais, movimentos e grupos organizados e os avanços nas políticas públicas, que configuraram a garantia do direito formal de acesso à educação para todos e todas. Porém, segundo Souza e Rodrigues (2015), o discurso que se destacava era a falta de preparo das/os professoras/es no trato com o ensino e aprendizagem das/os alunas/os com necessidades educacionais especiais.

Desde então, inúmeros cursos de orientação e capacitação surgiram, os avanços nas pesquisas sobre transtornos, déficits aumentaram, mas o número expressivo de diagnósticos, medicalização (CFP, 2013) e lacunas nas formações iniciais sobre Educação Especial no curso de licenciatura em Pedagogia também impactaram na educação para inclusão (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

O número de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica cresceu a cada ano. Dados encontrados nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) comprovam a afirmação. Diante disso, problematizamos: o que demonstram as estatísticas quanto ao número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de inclusão da rede regular de ensino e, em paralelo, com a formação inicial de professoras/es em Educação Especial?

O objetivo da pesquisa é apresentar e analisar dados estatísticos dos últimos quatro anos (2015-2019), acerca da formação inicial de professoras/es em Educação Especial que atuarão em salas de inclusão, entendido neste trabalho como a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas de recurso multifuncionais dentro das instituições escolares, bem como, referente às matrículas de alunas/os das classes comuns na rede regular de ensino da Educação Básica.

Para tanto, realizamos o levantamento de dados estatísticos, bibliográfico e documental e utilizamos como aporte teórico os estudos da área de Educação e Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva e de caráter quali-quantitativo

da qual apresentamos e discutimos alguns resultados. Para a elaboração desse artigo, consideramos as estimativas populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as sinopses estatísticas dos Censos Escolares dos anos de 2015 a 2019, produzidas pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dados dos cursos de graduação em Educação Especial produzidos pelo Cadastro e-MEC.

Julgamos que a formação de professoras/es que lecionam nas salas de ensino regular com inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, apresenta dados diferenciados entre um Estado e outro da Federação. Avaliamos que tal análise implica, necessariamente, políticas públicas de formação docente inicial e continuada para o ensino de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 I POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Numa breve contextualização, vale destacar o percurso histórico da Educação Inclusiva. De acordo com Deimling e Moscardini (2012), importantes movimentos e lutas foram destaque na frente da Educação Especial no Brasil, seja para escolas especiais ou para inclusão na rede regular. Dentre esses movimentos, destacam-se, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) que nasceu em 1954, no Rio de Janeiro, os Movimentos de grupos organizados por pessoas com deficiência desde os anos de 1979, antes dos marcos legais do poder público. Em 1980, ocorreu em Brasília o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil.

Já no contexto internacional tivemos na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que organizou dois importantes eventos. O primeiro evento foi realizado em Jomtien, na Tailândia, a chamada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, responsável pela “Declaração Mundial de Educação para Todos” e o segundo em 1994 em Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, do qual originou a **“**Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (MATISKEI, 2004).

Logo após, tivemos no Brasil a origem das seguintes políticas públicas, a saber: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que garante também a oferta do AEE, como dever do Estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Política Nacional de Educação Especial de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001; e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (DEIMLING; MOSCARDINI, 2012).

Diante desse contexto, apresentamos, alguns conceitos que entendemos serem fundamentais quanto ao processo de inclusão na rede regular de ensino da Educação Básica. Destacamos que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), destina-se "[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015, p. 1). Dessa forma,

> o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

A Educação Especial na rede regular, historicamente, se organizou como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal atendimento deve e/ou deveria ser atrelado às aulas regulares, porém, muitas vezes e de modo equivocado, o atendimento era substitutivo ao ensino comum. Diante desse contexto, decorreram compreensões, terminologias e modalidades variadas que ensejaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008) para atender a demanda e a garantia do direito à educação a essa população. Resta afirmar que, a Educação Especial é:

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Na próxima seção, apresentaremos as análises realizadas dos dados, considerando as matrículas e/ou números de alunos da Educação Básica, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme as informações encontradas nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar divulgados pelo INEP referentes aos anos de 2015 a 2019. Assim também, consideramos algumas informações referentes à formação inicial de professoras/es que atuarão nas salas regulares (classes comuns), nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica encontrados nos Censos Escolares e no Cadastro e-MEC.

3 I CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS SINOPSES ESTATÍSTICAS DAS SALAS REGULARES (CLASSES COMUNS) DOS ANOS INICIAIS: EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para a elaboração das análises, utilizamos como dados de pesquisa, as Sinopses Estatísticas produzidas pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do INEP, especificamente as Sinopses Estatísticas da Educação Básica produzidas com base nos dados dos Censos

Escolares referentes aos anos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019. Destacamos que o "[...] Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira" (BRASIL, 2020b, p. 1). O INEP coordena e realiza o Censo Escolar em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Para facilitar as análises, organizamos em quadros os dados estatísticos e logo abaixo, a observações que as informações expressas nos possibilitaram.

Produzimos o Quadro 1 com base na sinopse "Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município". Consideramos os dados referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental que incluem: as matrículas de alunas/os com algum tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/ Superdotação em turmas da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos em Classes Exclusivas e/ou Classes Comuns especificamente para as Unidades da Federação.

No Quadro 1 constam o número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns dos anos iniciais por Unidade da Federação referentes aos anos de 2015 a 2019. Calculamos os percentuais de variação de matrícula na sequência dos anos. Comparamos os números de matrículas por Unidade da Federação com os dados estatísticos do Censo Escolar. Constam também os dados de cada ano e a variação comparativa entre um ano e outro, ou seja, entre os anos de 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 e 2018-2019.

ESTADO	Ano (nº de matrículas)	Ano (nº de matrículas)	Percentual	Ano (nº de matrículas)	Percentual	Ano (nº de matrículas)	Percentual	Ano (nº de matrículas)	Percentual	Percentual total
	2015	2016	15-16	2017	16-17	2018	17-18	2019	18-19	15-19
Rondônia	5.074	5.341	5,26%	5.403	1,16%	5.532	2,39%	5.311	-3,99%	4,67%
Acre	3.486	3.663	5,08%	4.046	10,46%	4.342	7,32%	4.784	10,18%	37,23%
Amazonas	6.704	7.106	6,00%	7.921	11,47%	8.854	11,78%	9.252	4,50%	38,01%
Roraima	898	927	3,23%	984	6,15%	1.075	9,25%	1.341	24,74%	49,33%
Pará	18.940	19.312	1,96%	21.604	11,87%	23.229	7,52%	24.396	5,02%	28,81%
Amapá	1.845	2.042	10,68%	2.245	9,94%	2.420	7,80%	2.642	9,17%	43,20%
Tocantins	5.540	5.542	0,04%	5.052	-8,84%	5.524	9,34%	5.421	-1,86%	-2,15%
Maranhão	14.813	14.759	-0,36%	16.305	10,47%	17.654	8,27%	18.749	6,20%	26,57%
Piauí	7.207	7.663	6,33%	8.551	11,59%	8.999	5,24%	10.015	11,29%	38,96%
Ceará	21.201	21.768	2,67%	23.039	5,84%	24.861	7,91%	26.196	5,37%	23,56%
Rio Grande do Norte	7.129	7.217	1,23%	7.614	5,50%	8.013	5,24%	8.233	2,75%	15,49%
Paraíba	9.384	9.491	1,14%	10.299	8,51%	10.942	6,24%	11.987	9,55%	27,74%
Pernambuco	17.384	17.377	-0,04%	18.395	5,86%	19.717	7,19%	21.786	10,49%	25,32%
Alagoas	8.677	9.272	6,86%	10.242	10,46%	10.279	0,36%	10.987	6,89%	26,62%

Sergipe	4.276	4.485	4,89%	4.740	5,69%	5.044	6,41%	5.585	10,73%	30,61%
Bahia	34.430	35.012	1,69%	39.520	12,88%	43.092	9,04%	45.641	5,92%	32,56%
Minas Gerais	47.640	47.580	-0,13%	49.473	3,98%	51.879	4,86%	53.958	4,01%	13,26%
Espírito Santo	8.842	9.110	3,03%	9.624	5,64%	10.517	9,28%	11.778	11,99%	33,21%
Rio de Janeiro	32.570	33.507	2,88%	33.676	0,50%	35.194	4,51%	37.582	6,79%	15,39%
São Paulo	77.206	79.622	3,13%	84.572	6,22%	86.484	2,26%	90.559	4,71%	17,30%
Paraná	32.456	32.605	0,46%	34.875	6,96%	37.623	7,88%	37.788	0,44%	16,43%
Santa Catarina	10.650	10.467	-1,72%	11.152	6,54%	12.029	7,86%	13.096	8,87%	22,97%
Rio Grande do Sul	39.625	38.993	-1,59%	38.093	-2,31%	38.637	1,43%	39.844	3,12%	0,55%
Mato Grosso do Sul	11.670	11.516	-1,32%	10.871	-5,60%	10.636	-2,16%	10.825	1,78%	-7,24%
Mato Grosso	6.691	6.860	2,53%	7.646	11,46%	8.146	6,54%	7.860	-3,51%	17,47%
Goiás	12.942	13.804	6,66%	15.137	9,66%	16.084	6,26%	15.840	-1,52%	22,39%
Distrito Federal	6.313	6.478	2,61%	6.461	-0,26%	6.273	-2,91%	5.613	-10,52%	-11,09%
BRASIL	455.608	463.535	1,74%	489.557	5,61%	515.097	5,22%	539.088	4,66%	18,32%

Quadro 1 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental segundo a Unidade da Federação (2015-2019).

Fonte: INEP, 2020, p. 1. Adaptado pelas pesquisadoras.

Observamos que o Distrito Federal, no ano de 2019, foi a unidade da Federação que apresentou maior índice de decréscimo de matrículas, com -10,52% no ano de 2019, com 5.613 matrículas, em comparação com o ano de 2018, com 6.273 matrículas. Já o maior acréscimo de matrículas ocorreu no estado da Bahia, entre os anos de 2016, com 35.012 matrículas, e 2017 com 39.520 matrículas, equivalente a 12,88%.

Ao calcularmos a variação entre os anos de 2015 e 2019, ressaltamos que a média percentual nacional de matrículas foi de 18,32%. Desse modo, na análise dos dados verificamos que na comparação entre os Estados, aqueles que tiveram os maiores acréscimos de matrículas, ou seja, superior à média nacional, foram os estados de Roraima, com 49,33% e do Amapá, com 43,20%. Já aqueles que tiveram os maiores decréscimos de matrículas foram os estados do Mato Grosso do Sul, com -7,24% e Tocantins, com -2,15%.

Para a elaboração do Quadro 2, consideramos somente o número de professoras/es da Educação Especial em classes comuns, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a Unidade da Federação e correspondente aos anos de 2015 a 2019.

ESTADO	Ano (nº de matrícu-las)	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Percentual total
	2015	2016	15-16	2017	16-17	2018	17-18	2019	18-19	15-19
Rondônia	3.254	3.508	7,81%	3.523	0,43%	3.513	-0,28%	3.558	1,28%	9,34%
Acre	1.630	1.728	6,01%	1.809	4,69%	1.866	3,15%	1.955	4,77%	19,94%
Amazonas	5.483	5.913	7,84%	6.376	7,83%	6.959	9,14%	7.235	3,97%	31,95%
Roraima	1.089	1.088	-0,09%	1.024	-5,88%	1.136	10,94%	1.342	18,13%	23,23%
Pará	13.667	13.900	1,70%	14.995	7,88%	15.385	2,60%	15.698	2,03%	14,86%
Amapá	1.599	1.662	3,94%	1.737	4,51%	1.858	6,97%	1.954	5,17%	22,20%
Tocantins	3.249	3.199	-1,54%	3.331	4,13%	3.437	3,18%	3.492	1,60%	7,48%
Maranhão	10.048	10.318	2,69%	11.647	12,88%	12.451	6,90%	13.364	7,33%	33,00%
Piauí	6.517	6.942	6,52%	7.474	7,66%	7.856	5,11%	8.207	4,47%	25,93%
Ceará	15.809	16.567	4,79%	17.240	4,06%	17.900	3,83%	18.662	4,26%	18,05%
Rio Grande do Norte	5.084	5.304	4,33%	5.459	2,92%	5.688	4,19%	6.001	5,50%	18,04%
Paraíba	5.614	5.768	2,74%	6.162	6,83%	6.430	4,35%	6.635	3,19%	18,19%
Pernambuco	9.453	9.808	3,76%	10.431	6,35%	11.465	9,91%	12.570	9,64%	32,97%
Alagoas	5.082	5.393	6,12%	5.541	2,74%	5.652	2,00%	5.974	5,70%	17,55%
Sergipe	2.922	3.142	7,53%	3.313	5,44%	3.435	3,68%	3.786	10,22%	29,57%
Bahia	19.462	21.483	10,38%	23.704	10,34%	25.484	7,51%	27.355	7,34%	40,56%
Minas Gerais	32.316	33.086	2,38%	34.926	5,56%	37.418	7,14%	37.543	0,33%	16,17%
Espírito Santo	9.428	9.347	-0,86%	9.673	3,49%	10.019	3,58%	10.628	6,08%	12,73%
Rio de Janeiro	22.565	23.680	4,94%	24.266	2,47%	25.218	3,92%	26.628	5,59%	18,01%
São Paulo	61.001	66.317	8,71%	69.336	4,55%	75.803	9,33%	75.758	-0,06%	24,19%
Paraná	20.109	20.614	2,51%	22.523	9,26%	24.312	7,94%	24.985	2,77%	24,25%
Santa Catarina	15.649	15.621	-0,18%	16.378	4,85%	17.035	4,01%	17.849	4,78%	14,06%
Rio Grande do Sul	22.011	22.249	1,08%	22.093	-0,70%	22.790	3,15%	23.354	2,47%	6,10%
Mato Grosso do Sul	8.493	8.346	-1,73%	8.475	1,55%	8.679	2,41%	8.782	1,19%	3,40%
Mato Grosso	5.266	5.393	2,41%	5.598	3,80%	6.315	12,81%	6.433	1,87%	22,16%
Goiás	9.790	10.447	6,71%	10.650	1,94%	11.177	4,95%	10.789	-3,47%	10,20%
Distrito Federal	3.607	3.661	1,50%	3.855	5,30%	4.051	5,08%	4.263	5,23%	18,19%
BRASIL	322.212	336.500	4,43%	353.556	5,07%	375.350	6,16%	386.819	3,06%	20,05%

Quadro 2 – Número de professoras/es da Educação Especial em Classes Comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental por Unidade da Federação (2015-2019).

Fonte: INEP, 2020, p. 1. Adaptado pelas pesquisadoras.

Referente ao número de professoras/es da Educação Especial em Classes Comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme exemplificamos nesta pesquisa, destacamos que o maior acréscimo de docentes atuantes foi do estado de Roraima, com

18,13% entre os anos de 2018 e 2019. Já o maior decréscimo foi apresentado pelo Estado de Goiás, com -3,47% para o mesmo período.

Ao analisarmos a variação entre os anos de 2015 a 2019, o estado da Bahia apresentou o maior acréscimo, com 40,56%, e o maior decréscimo foi apresentado pelo Estado do Acre, com 19,94%, em consideração a média nacional de 20,05% para o mesmo período.

Para a elaboração do Quadro 3, consideramos somente o número de professoras/es da Educação Especial em classes comuns com licenciatura segundo a Unidade da Federação referentes aos anos de 2015 a 2019.

ESTADO	Ano (nº de matrícu-las)	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Ano (nº de matrícu-las)	Percentual	Percentual total
Estado	**2015**	**2016**	**15-16**	**2017**	**16-17**	**2018**	**17-18**	**2019**	**18-19**	**15-19**
Rondônia	8.491	8.651	1,88%	8.978	3,78%	9.225	2,75%	9.336	1,20%	9,95%
Acre	4.754	4.875	2,55%	5.077	4,14%	5.510	8,53%	6.058	9,95%	27,43%
Amazonas	13.137	14.915	13,53%	16.712	12,05%	18.821	12,62%	19.738	4,87%	50,25%
Roraima	2.992	3.100	3,61%	3.017	-2,68%	3.325	10,21%	3.760	13,08%	25,67%
Pará	26.899	28.950	7,62%	33.437	15,50%	37.572	12,37%	41.968	11,70%	56,02%
Amapá	5.117	5.284	3,26%	5.233	-0,97%	5.459	4,32%	5.758	5,48%	12,53%
Tocantins	8.502	8.605	1,21%	9.185	6,74%	9.956	8,39%	10.085	1,30%	18,62%
Maranhão	25.749	28.005	8,76%	30.886	10,29%	33.964	9,97%	36.659	7,93%	42,37%
Piauí	14.206	15.192	6,94%	17.770	16,97%	20.291	14,19%	21.055	3,77%	48,21%
Ceará	35.932	37.637	4,75%	41.321	9,79%	45.189	9,36%	50.434	11,61%	40,36%
Rio Grande do Norte	13.905	14.398	3,55%	14.848	3,13%	15.486	4,30%	16.368	5,70%	17,71%
Paraíba	14.381	15.493	7,73%	17.293	11,62%	19.346	11,87%	20.562	6,29%	42,98%
Pernambuco	25.151	26.081	3,70%	28.155	7,95%	32.102	14,02%	35.215	9,70%	40,01%
Alagoas	10.222	11.074	8,33%	12.328	11,32%	13.554	9,94%	15.316	13,00%	49,83%
Sergipe	7.976	8.592	7,72%	9.056	5,40%	9.826	8,50%	10.803	9,94%	35,44%
Bahia	44.892	51.232	14,12%	58.877	14,92%	66.667	13,23%	72.967	9,45%	62,54%
Minas Gerais	95.733	100.509	4,99%	106.864	6,32%	113.720	6,42%	116.492	2,44%	21,68%
Espírito Santo	23.223	22.938	-1,23%	23.808	3,79%	25.095	5,41%	26.079	3,92%	12,30%
Rio de Janeiro	54.703	55.994	2,36%	60.334	7,75%	65.300	8,23%	67.698	3,67%	23,76%
São Paulo	178.055	184.891	3,84%	190.715	3,15%	222.157	16,49%	226.012	1,74%	26,93%
Paraná	61.320	64.099	4,53%	65.881	2,78%	69.266	5,14%	69.862	0,86%	13,93%
Santa Catarina	32.552	34.948	7,36%	37.674	7,80%	40.809	8,32%	43.901	7,58%	34,86%
Rio Grande do Sul	59.334	60.346	1,71%	61.089	1,23%	64.337	5,32%	64.960	0,97%	9,48%
Mato Grosso do Sul	16.603	16.927	1,95%	17.422	2,92%	18.291	4,99%	18.950	3,60%	14,14%
Mato Grosso	14.156	14.032	-0,88%	15.462	10,19%	16.806	8,69%	15.626	-7,02%	10,38%

Goiás	26.418	27.344	3,51%	28.832	5,44%	30.915	7,22%	30.541	-1,21%	15,61%
Distrito Federal	14.360	14.247	-0,79%	14.910	4,65%	15.524	4,12%	15.044	-3,09%	4,76%
BRASIL	840.778	880.375	4,71%	937.181	6,45%	1.030.531	9,96%	1.073.266	4,15%	27,65%

Quadro 3 – Número de professoras/es da Educação Especial em Classes Comuns com Licenciatura por Unidade da Federação (2015-2019)

Fonte: INEP, 2020, p. 1. Adaptado pelas pesquisadoras.

Ao considerarmos o número de professoras/es da Educação Especial em Classes Comuns com licenciatura, por Estado no período de 2015 a 2019, identificamos algumas variações. O maior acréscimo ocorreu no estado do Piauí, entre os anos de 2017 e 2017, com 16,97%, e, o maior decréscimo ocorreu no estado do Mato Grosso com -7,02%. Ao considerarmos a variação entre os anos de 2015 e 2019, o maior acréscimo foi apresentado pelo estado da Bahia, com 62,54%, e o maior decréscimo pelo estado do Acre com 27,43%.

Para a elaboração do Quadro 4 utilizamos os dados referentes às populações estimadas de cada Estado do Brasil conforme divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2019, e os dados do Censo Escolar referente aos números de matrículas da Educação Básica total entre Classes Comuns e Classes Exclusivas, por Unidade da Federação no ano de 2019.

Estado	População Estimada	Número discentes da Educação Especial	Percentual de matrículas em relação à população
Rondônia	1.777.225	12.704	0,71%
Acre	881.935	11.107	1,25%
Amazonas	4.144.597	19.021	0,45%
Roraima	605.761	3.280	0,54%
Pará	8.602.865	50.239	0,58%
Amapá	845.731	6.289	0,74%
Tocantins	1.572.866	14.847	0,94%
Maranhão	7.075.181	44.029	0,62%
Piauí	3.273.227	21.899	0,66%
Ceará	9.132.078	64.120	0,70%
Rio Grande do Norte	3.506.853	20.006	0,57%
Paraíba	4.018.127	23.640	0,58%
Pernambuco	9.557.071	45.643	0,47%
Alagoas	3.337.357	23.152	0,69%
Sergipe	2.298.696	10.645	0,46%
Bahia	14.873.064	99.439	0,66%
Minas Gerais	21.168.791	142.098	0,67%

Espírito Santo	4.018.650	29.124	0,72%
Rio de Janeiro	17.264.943	74.928	0,43%
São Paulo	45.919.049	203.389	0,44%
Paraná	11.433.957	100.262	0,87%
Santa Catarina	7.164.788	36.734	0,51%
Rio Grande do Sul	11.377.239	95.508	0,83%
Mato Grosso do Sul	2.778.986	20.977	0,75%
Mato Grosso	3.484.466	22.816	0,65%
Goiás	7.018.354	38.491	0,54%
Distrito Federal	3.015.268	16.580	0,54%
BRASIL	**210.147.125**	**1.250.967**	**0,59%**

Quadro 4 – Percentual das matrículas em relação à população por milhão de habitantes

Fonte: INEP, 2020, p. 1, IBGE, 2020, p. 1. Adaptado pelas pesquisadoras.

Destacamos que, ao considerarmos a população estimada e o número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o estado do Rio de Janeiro foi o que apresentou o menor índice, ou seja, 0,43% das matrículas de um total de 17.264.943 habitantes. Já o maior índice foi do estado do Acre com 1,25% de matrículas para 881.935 habitantes. Destacamos, contudo, que a média nacional em 2019 para a estimativa populacional em percentuais para a matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, foi de 0,59% num total de 210.147.125 habitantes, ou seja, 0,0028%.

Para a elaboração do Quadro 5, utilizamos os dados referentes ao número de professoras/es da Educação Especial em Classes Comuns e Classes Exclusivas segundo a Unidade da Federação no ano de 2019.

Estado	População Estimada	Número de professoras/es da Educação Especial	Percentual de professoras/es em relação à população
Rondônia	1.777.225	10.453	0,58%
Acre	881.935	7.103	0,80%
Amazonas	4.144.597	22.081	0,53%
Roraima	605.761	4.553	0,75%
Pará	8.602.865	48.151	0,55%
Amapá	845.731	6.847	0,80%
Tocantins	1.572.866	12.178	0,77%
Maranhão	7.075.181	51.103	0,72%
Piauí	3.273.227	26.065	0,79%
Ceará	9.132.078	59.989	0,65%

Rio Grande do Norte	3.506.853	20.008	0,57%
Paraíba	4.018.127	25.798	0,64%
Pernambuco	9.557.071	44.256	0,46%
Alagoas	3.337.357	20.047	0,60%
Sergipe	2.298.696	12.574	0,54%
Bahia	14.873.064	93.587	0,62%
Minas Gerais	21.168.791	134.809	0,63%
Espírito Santo	4.018.650	29.050	0,72%
Rio de Janeiro	17.264.943	88.355	0,51%
São Paulo	45.919.049	240.733	0,52%
Paraná	11.433.957	84.626	0,74%
Santa Catarina	7.164.788	50.864	0,70%
Rio Grande do Sul	11.377.239	75.766	0,66%
Mato Grosso do Sul	2.778.986	21.306	0,76%
Mato Grosso	3.484.466	24.042	0,69%
Goiás	7.018.354	36.632	0,52%
Distrito Federal	3.015.268	17.856	0,59%
BRASIL	**210.147.125**	**1.268.832**	**0,60%**

Quadro 5 – Percentual do número de professoras/es da Educação Especial em relação à população por milhão de habitantes

Fonte: INEP, 2020, p. 1, IBGE, 2020, p. 1. Adaptadas pelos pesquisadores.

Destacamos que os estados do Acre e do Amapá com 0,80% apresentaram maior índice de professoras/es da Educação Especial em relação à população, de 881.935 e 845.731 de habitantes. Já o menor índice foi apresentado pelo estado de Pernambuco com 0,46% com uma população de 9.557.071 habitantes.

Estado	População Estimada	Percentual de matrículas em relação à população	Percentual de professoras/es em relação à população
Rondônia	1.777.225	0,71%	0,58%
Acre	881.935	1,25%	0,80%
Amazonas	4.144.597	0,45%	0,53%
Roraima	605.761	0,54%	0,75%
Pará	8.602.865	0,58%	0,55%
Amapá	845.731	0,74%	0,80%
Tocantins	1.572.866	0,94%	0,77%
Maranhão	7.075.181	0,62%	0,72%
Piauí	3.273.227	0,66%	0,79%
Ceará	9.132.078	0,70%	0,65%

Rio Grande do Norte	3.506.853	0,57%	0,57%
Paraíba	4.018.127	0,58%	0,64%
Pernambuco	9.557.071	0,47%	0,46%
Alagoas	3.337.357	0,69%	0,60%
Sergipe	2.298.696	0,46%	0,54%
Bahia	14.873.064	0,66%	0,62%
Minas Gerais	21.168.791	0,67%	0,63%
Espírito Santo	4.018.650	0,72%	0,72%
Rio de Janeiro	17.264.943	0,43%	0,51%
São Paulo	45.919.049	0,44%	0,52%
Paraná	11.433.957	0,87%	0,74%
Santa Catarina	7.164.788	0,51%	0,70%
Rio Grande do Sul	11.377.239	0,83%	0,66%
Mato Grosso do Sul	2.778.986	0,75%	0,76%
Mato Grosso	3.484.466	0,65%	0,69%
Goiás	7.018.354	0,54%	0,52%
Distrito Federal	3.015.268	0,54%	0,59%
BRASIL	**210.147.125**	**0,59%**	**0,60%**

Quadro 6 – Percentual entre as Matrículas em relação à população e de professoras/es em relação à população

Fonte: INEP, 2020, p. 1, IBGE, 2020, p. 1. Adaptada pelos pesquisadores.

No Quadro 6 identificamos que o estado do Acre com uma população estimada de 881.935 habitantes, apresentou os melhores índices. Referente às matrículas em relação à população, o Estado possui um índice de 1,25% de crianças matriculadas nos anos iniciais da Educação Básica. Do mesmo modo, referente ao número de professoras/es em relação à população, o Estado também apresenta um dos melhores índices, de 0,80%.

Em contrapartida, o Estado de Pernambuco apresentou os menores índices, ou seja, o índice de crianças matriculadas nos anos iniciais da Educação Básica foi de 0,47% e, com relação ao número de professoras/es em relação a população, foi de 0,46%. Destacamos que a média do índice de crianças matriculadas nos anos iniciais da Educação Básica foi de 0,59% e o índice de docentes em relação a população foi de 0,60%. De modo geral, observamos que os Estados que apresentam índices inferiores ao percentual de professoras/es os apresentam diferença também em relação ao número de matrículas.

Estado	Número de matrículas da Educação Especial	Número de professoras/es da Educação Especial	Percentual de professoras/es por discentes da Educação Especial
Rondônia	12.704	10.453	82,28%
Acre	11.107	7.103	63,95%
Amazonas	19.021	22.081	116,08%
Roraima	3.280	4.553	138,81%
Pará	50.239	48.151	95,84%
Amapá	6.289	6.847	108,87%
Tocantins	14.847	12.178	82,02%
Maranhão	44.029	51.103	116,06%
Piauí	21.899	26.065	119,02%
Ceará	64.120	59.989	93,55%
Rio Grande do Norte	20.006	20.008	100,01%
Paraíba	23.640	25.798	109,12%
Pernambuco	45.643	44.256	96,96%
Alagoas	23.152	20.047	86,58%
Sergipe	10.645	12.574	118,12%
Bahia	99.439	93.587	94,11%
Minas Gerais	142.098	134.809	94,87%
Espírito Santo	29.124	29.050	99,74%
Rio de Janeiro	74.928	88.355	117,91%
São Paulo	203.389	240.733	118,36%
Paraná	100.262	84.626	84,40%
Santa Catarina	36.734	50.864	138,46%
Rio Grande do Sul	95.508	75.766	79,32%
Mato Grosso do Sul	20.977	21.306	101,56%
Mato Grosso	22.816	24.042	105,37%
Goiás	38.491	36.632	95,17%
Distrito Federal	16.580	17.856	107,69%
BRASIL	**1.250.967**	**1.268.832**	**101,42%**

Quadro 7 – Percentual entre o número de professoras/es por discentes da Educação Especial

Fonte: INEP, 2020, p. 1, IBGE, 2020, p. 1. Adaptada pelos pesquisadores.

Ao analisarmos o Quadro 7 identificamos que, em consideração a média nacional de matrícula por aluno, de 101,42%, algumas variações percentuais entre os Estados são evidentes. O estado do Acre, com uma população estimada de 881.935 habitantes, apresentou o menor percentual de professoras/es por discentes, ou seja, 63,95%. Já os estados de Roraima, com 138,81%, e de Santa Catarina, com 138,45%, são os que apresentaram melhor índice de matrícula por discente, ou seja, mais que um/a professor/a pôr matrícula de aluno da Educação Especial.

Após apresentarmos tais dados acerca das matrículas de inclusão nas classes comuns de pessoas com necessidades educacionais na rede regular de ensino da Educação Básica e, do número de professoras/es da Educação Especial, apresentamos algumas considerações sobre a oferta de Cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil.

4 I CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: A FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO

O Cadastro e-MEC, regulamentado pela Portaria Normativa n.º 21, de 21 de dezembro de 2017, é uma “[...] base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior – IES, independentemente de Sistema de Ensino” (BRASIL, 2020a, p. 1). Nesse estudo, consideramos os dados dispostos no Cadastro e-MEC especificamente relacionados aos cursos de graduação e licenciatura em Educação Especial.

No Quadro 8, elencamos as Instituições de Ensino Superior (IES), a sigla, a modalidade do curso de graduação (presencial ou a distância), a data de início de funcionamento e a data do Ato de Criação. Salientamos que na página do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC, na opção Consulta Avançada, selecionamos somente o curso de graduação, licenciatura, em Educação Especial. Ressaltamos, contudo, que desconsideramos a quantidade de cursos de graduação ofertados pelo campus e incluímos apenas por IES.

Instituição (IES)	Sigla	Estado	Modalidade	Data início funcionamento	Data Ato de Criação
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	SP	Presencial	10/02/2008	19/08/2008
Universidade Regional de Blumenau	FURB	SC	Presencial	17/07/2010 e 05/07/2011	-
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	SC	Presencial	10/09/2010, 15/04/2013 e 15/04/2013	-
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	SC	Presencial	Não iniciado	21/11/2019
Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR		A Distância	Não iniciado	25/06/2018
Universidade de Uberaba	UNIUBE	MG	A Distância	Não iniciado	-
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	SP	A Distância	01/02/2018	13/12/2017
Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	SP	A Distância	01/02/2018	15/12/2017
Universidade do Contestado	UNC	SC	Presencial	Não iniciado	12/11/2009
Universidade do Contestado	UNC	SC	A Distância	05/04/2018	01/03/2018
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	SC	Presencial	10/11/2012	07/10/2009
Universidade de Franca	UNIFRAN	SP	A Distância	01/02/2018	29/11/2017

Centro Universitário Braz Cubas	-	SP	A Distância	Não iniciado	24/04/2020
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Presencial	01/03/2004	10/08/1976
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Presencial	10/08/2009	26/09/2008
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	A Distância	08/03/2010	06/11/2009
Universidade de Taubaté	UNITAU	SP	A Distância	Não iniciado	18/12/2018
Universidade Santa Cecília	UNISANTA	SP	A Distância	01/02/2018	27/11/2017
Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	ES	A Distância	02/03/2018	06/06/2017
Centro Universitário São Lucas	UniSL	BA	A Distância	16/07/2018	01/12/2017
Centro Universitário da Serra Gaúcha	FSG	RS	A Distância	01/08/2018	02/05/2018
Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	CE	A Distância	18/07/2016	01/02/2016
Centro Universitário de Jaguariúna	UniFAJ	CE	A Distância	09/08/2018	09/08/2018
Centro Universitário Internacional	UNINTER	SP	A Distância	28/05/2018	20/10/2017
Centro Universitário do Planalto de Araxá	UNIARAXÁ	MG	A Distância	Não iniciado	07/05/2020
Centro Universitário de Lins	UNILINS	MG	A Distância	06/01/2020	-
Centro Universitário de Excelência Eniac	ENIAC	SP	A Distância	16/07/2019	03/07/2019
Faculdade Verde Norte	FAVENORTE	MG	Presencial	30/05/2017	30/05/2017
Centro Universitário Faveni	UNIFAVENI	SP	A Distância	27/04/2019	27/04/2019
Instituto Superior de Educação Ibituruna	-	MG	Presencial	01/08/2017	04/07/2017
Centro Universitário Cidade Verde	UNIFCV	SP	A Distância	18/02/2019	17/01/2019
Centro Universitário Facvest	UNIFACVEST	RO	A Distância	04/04/2018	04/04/2018
Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão	FSF	CE	A Distância	08/08/2019	31/07/2019
Faculdade de Desenvolvimento do Norte	FADENORTE	MG	Presencial	05/02/2018	13/11/2017

Quadro 8 – Instituições, modalidade de ensino e data de início do curso de licenciatura em Educação Especial

Fonte: Cadastro e-MEC, 2020, p. 1. Adaptado pelas pesquisadoras.

Do Quadro 8 salientamos algumas informações. Quanto ao número de cursos presenciais, são oferecidos por dez IESs e, os cursos à distância são ofertados por vinte e três IESs. Somente duas IESs ofertam o curso nas duas modalidades. Na soma total, segundo os dados do e-MEC, foram autorizadas para os cursos em atividade o total de 23.984 vagas. Dos dados que apresentamos, destacamos o número de cursos criados por ano: 2016, um; 2017, dois; 2018, onze; e, 2019, quatro. Observamos um aumento significativo de oferta do curso entre os anos de 2018 e 2019.

Destacamos que o aumento da oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial, foi resultado, dentre outros fatores, ao aumento do número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme apresentamos, entre os anos de 2015 e 2019, a maioria dos Estados apresentou acréscimo, como por exemplo, os estados de Roraima, Amapá, Piauí e Amazonas. Ainda, resta dizermos que passou a ser ofertado, no mesmo período, um curso de licenciatura em Educação Especial, no estado de Roraima, em 2018. De outro modo, no estado de São Paulo, passaram a ser oferecidos nove cursos, e, no mesmo estado e período houve o aumento do número de matrículas de crianças nas classes comuns da rede regular de ensino da Educação Básica, sendo inferior à média nacional, 17,30% e 18,32%, respectivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados disponibilizados pelo INEP sobre o Censo Escolar e Cadastro e-MEC acerca dos cursos de graduação no Brasil, nos possibilitou avaliar, mesmo que de maneira preliminar, a oferta e a demanda pelo curso de graduação em Educação Especial, licenciatura. Ao apresentar os dados, observamos que a oferta de tais cursos teve um aumento significativo a partir do ano de 2018, que coincide com o aumento no número de matrículas para atendimento das crianças com necessidades educacionais, ou seja, houve aumento da demanda na formação inicial de tais profissionais.

Os diversos movimentos de lutas e avanço das políticas públicas no Brasil, políticas públicas como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei n.º 13.143, de 6 de julho de 2015, serviu de condão tanto para o aumento do número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino da Educação Básica, quanto para a criação e oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial.

Outro ponto a ser destacado é o número de professoras/es por discentes da Educação Especial no ensino regular que sofreu variação na análise do recorte temporal, ou seja, alguns Estados apresentaram números positivos para ambos os itens, enquanto outros, apresentaram números abaixo do esperado ao considerarmos a média nacional.

Ao considerarmos a população estimada em cada ano, o número de discentes e de professoras/es das classes de inclusão (salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE), percebemos que a quantidade de habitantes em cada Estado não determina se esses números foram positivos ou negativos. Quer dizer, a análise estatística não nos possibilitou avaliar o percentual de alunos por professores nas classes comuns e exclusivas nos diferentes Estados.

Além disso, consideramos que são poucos os cursos específicos voltados à formação inicial de graduação em Educação Especial no país, para atender a demanda de alunas/os que, por direito, necessitam de educação de qualidade nos ditames da Educação Inclusiva, bem como, o investimento e aumento na quantidade de formações continuadas,

com intuito de auxiliar nas lacunas deixadas pela formação inicial em outras licenciaturas e de proporcionar novos olhares, repensando continuamente as práticas pedagógicas.

O papel da escola é se impor como um "[...] instrumento para a inclusão, os professores, com o decorrer do tempo, passam a entender o seu papel e tomam para si a responsabilidade de promover a inclusão do aluno dito diferente e assim abolir a exclusão" (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 22988), e com isso, num processo compartilhado realizar novas possibilidades de trabalho, ideias e recursos junto com a equipe pedagógica, secretarias municipais e estaduais de educação, bem como, parcerias com as Universidades e vice-versa.

Concluímos, após a apresentação de todos os dados, que tanto a demanda pela inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino de Educação Básica, quanto a oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial foram ampliados de maneira tímida. Vale destacar que "a efetivação de um sistema educacional inclusivo vai além da formação inicial e do compromisso desse profissional; requer da sociedade e do Estado a concretização dos direitos de todos os cidadãos à educação escolar (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019, p. 584) para que a Educação Inclusiva se faça presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior:** Cadastro e-MEC. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 22 jul 2020a.

BRASIL. **Lei n.º 13.143, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em: 22 jul 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 23 jul 2020.

BRASIL. **Segunda etapa da coleta de dados do Censo termina em 16 de março.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32124?start=80. Acesso em: 13 dez 2020b.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Subsídios para a campanha não à medicalização da vida:** medicalização da Educação. Brasília, 2013. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf. Acesso em: 14 mar 2021.

DEIMLING, N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 12, 2012. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325/6177. Acesso em: 17 out 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados.** Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df/.html?. Acesso em: 21 jul 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica.** 2019. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 27 jul 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2017. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 27 jul 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica** 2016. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 27 jul 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica** 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 27 jul 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica** 2015. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 27 jul 2020.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, *Curitiba*, Editora UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf. Acesso em: 14 mar 2021.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. educ. espec**, *Bauru*. v.25 n.4**.** Oct./Dec. 2019**. Disponível em:** https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400571. Acesso em: 14 mar 2021.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em: 14 mar 2021.

CAPÍTULO 4

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM LETRAMENTO BÍLINGUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Data de aceite: 01/06/2021

Learice Barreto Alencar
Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE). Diretora de Educação do Instituto Atos
ORCID: 0000-0002-7236-7106

Bruna Soares
Especialista em Orientação Educacional com Extensão em Protagonismo Juvenil pela Universidade de Brasília. Fundadora e Gestora da empresa Be Business Education

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência com o letramento bilíngue na educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. A experiência foi caracterizada por promover o letramento da língua inglesa tendo o estudante atuando como protagonista de sua aprendizagem, e o professor como o facilitador da aprendizagem, em um contexto diverso de aulas dinâmicas em que foram utilizadas práticas ativas e experiências culturais, a fim de que o ensino fosse atrativo e prazeroso. A prática, como foi desenhada instrucionalmente, tornou a língua inglesa parte da rotina e do dia a dia do estudante para que ele se desenvolvesse ao ponto de tornar-se fluente no novo idioma. Para o ensino da língua inglesa, o resultado obtido como resposta da aprendizagem dos estudantes em um ano foi o equivalente a três anos de trabalho. Deve-se a isso os níveis motivacionais elevados, além de um ambiente acadêmico propício ao aprendizado, privilegiando a criatividade, a espontaneidade e a adaptabilidade. A experiência revelou, ainda, o interesse dos estudantes por uma segunda língua, comprovando que a vivência diária, o ensino natural, porém dinâmico, colaboram com os resultados e eliminam, em parte, a timidez dos mais velhos na hora de demonstrar o que já sabem.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, Ensino bilíngue, Metodologias ativas.

REPORT OF EXPERIENCE IN BILINGUAL LETTERING IN CHILDHOOD EDUCATION AND FUNDAMENTAL EDUCATION INITIAL YEARS

ABSTRACT: This article aims to present the experience with bilingual literacy in early childhood and elementary education - early years. The experience was characterized by promoting literacy in the English language with the student acting as the protagonist of his learning, and the teacher as the learning facilitator, in a different context of dynamic classes in which active practices and cultural experiences were used, in order to that teaching was attractive and pleasurable. The practice, as it was designed instructionally, made the English language part of the student’s routine and daily life so that he developed to the point of becoming fluent in the new language. For the teaching of the English language, the result obtained in response to the students’ learning in one year, was equivalent to three years of work. This is due to high

motivational levels, in addition to an academic environment conducive to learning, privileging creativity, spontaneity and adaptability. The experience also revealed the students' interest in a second language, proving that the daily experience, the natural yet dynamic teaching, collaborate with the results and partially eliminate the timidity of the elders when it comes to demonstrating what already know.
KEYWORDS: Literacy, Teaching bilingual, Active methodologies.

1 I INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países do mundo com a menor taxa de proficiência na Língua Inglesa, apenas 3% da população realmente fala inglês. Além disso, apesar de figurar, obrigatoriamente, nos currículos da educação básica, o desafio continua sendo o de possibilitar uma aprendizagem realística e não excludente da língua. Na educação brasileira, o ensino da Língua Inglesa é para todos, porém a proficiência fica para os estudantes cujas famílias possuem condições de arcar com os custos de um curso de línguas paralelo à escola de educação básica regular.

Aprender uma segunda língua nos tempos pós-moderno, não se trata de uma competência acessória, mas de aprendizagem necessária no currículo de formação para a continuidade da vida acadêmica e, também, para o mercado de trabalho.

O objetivo da experiência foi o de promover o letramento bilíngue onde o estudante fosse o protagonista do seu aprendizado e o professor o facilitador da aprendizagem natural, dentro de um contexto diversificado, de aulas dinâmicas, utilizando práticas ativas e experiências culturais.

A metodologia didática das aulas utilizada foram com o uso de abordagens ativas de aprendizagem, o professor como facilitador, o estudante como construtor de sua aprendizagem e o material didático como apoio para o ensino da gramática e das ciências, além da criação de uma cultura global no ambiente escolar. Para acompanhar a efetividade das propostas de ensino, lançou-se mão de observações de desempenho dos estudantes comparado à prática do professor, registros de aprendizagem, fotografias e filmagens de momentos marcantes das aulas, dentre outros mecanismos de avaliação de aprendizagem.

Teoricamente, a experiência está fundamentada em pressupostos que discutem o ensino e o letramento bilíngue e as metodologias ativas de aprendizagem. Adicionalmente, investiu-se na formação continuada dos professores, preparando-os para o entendimento reflexivo de como o estudante aprende, como ele deve ensinar abordando a didática do ensino bilíngue por meio de metodologias ativas de aprendizagem e, claro, sua ação social em sala de aula.

As abordagens utilizadas consideraram o foco da experiência na conversação dos estudantes. O parâmetro utilizado é o método CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)[1], em que cada ciclo da linguagem é de cinco anos e a progressão da

1. Tradução: Ensino Integrado de Conteúdo e Língua

aprendizagem varia entre as quatro habilidades sugeridas pelo método. Logo no primeiro trimestre de aplicação, houve grande mobilização espontânea por parte dos responsáveis pelos estudantes, que enviaram vídeos independentes como provas testemunhais, nos quais as crianças começaram a usar a língua inglesa para expressar-se e comunicar-se de forma livre em suas rotinas diárias.

A experiência revelou o interesse dos alunos por uma segunda língua, demonstrado nos altos níveis de aprendizagem. Deve-se a isso os níveis motivacionais elevados, além de um ambiente acadêmico propício ao aprendizado, privilegiando a criatividade, a espontaneidade e a adaptabilidade, tornando o estudante protagonista da construção do seu saber. Desta forma, sua aprendizagem não se limita às grades curriculares de conhecimento, mas se expande por meio das vivências reais, natural como seu desenvolvimento integral.

2 I A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO BILÍNGUE NO ENSINO DE CRIANÇAS

O ensino bilíngue é uma realidade reconhecida como necessária no Brasil e ensinar uma segunda língua a partir da primeira infância é uma janela de oportunidade. A escola é um dos locais apropriados para fazer isso, uma vez que a ela está incumbido o papel de inserção de crianças na cultura do país materno e, também, global.

Para Robinson e Aronica, “existem três prioridades culturais para as escolas: ajudar os alunos a entenderem suas próprias culturas, compreender outras culturas e promover um sentimento de tolerância e coexistência cultural” (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 39). Esse entendimento justificaria o ensino do segundo idioma, a partir do conhecimento cultural de outro país, além dos aspectos diversos que podem ser explorados a partir do ensino de um idioma diferente da língua materna.

Aprofundando um pouco mais sobre a importância do letramento bilíngue, chegamos ao fato de que, conforme Morin (2011), a educação deve promover a “inteligência geral” de forma a indicar para o complexo, para o contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Alfabetizar em uma segunda língua traz a concepção global do conhecimento, aprofundando no contexto cultural da língua em estudo, passando de um simples falar e escrever para uma compreensão mais profunda de como se formou aquela língua, a história que a envolve e como a cultura forma a personalidade daquele povo.

Com o entendimento do fator social ligado ao ensino de um segundo idioma, é imprescindível esclarecer que o que chamamos de letramento aqui está além da escrita e do uso da escrita, mas se define como o uso e prática da escrita são vivenciados fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Kleiman afirma que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Durante muito tempo a prática do letramento era definido pela escola como o processo que classificaria os estudantes entre alfabetizado ou não-alfabetizado, dominantes da escrita ou não. Contudo, ainda segundo Kleiman (2008), para essa definição há somente um tipo de prática – de fato, que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008).

Sobre o letramento, a autora citada anteriormente defende a escola como uma agência de letramento, dentre várias outras existentes, pois ela realizará somente algumas práticas de letramento. É certo que fora do ambiente escolar outros usos e práticas ligados à escrita serão vivenciados pelas crianças, poderão se contextualizar na realidade e cultura em que vivem. Assim, neste trabalho, define-se como letramento neste trabalho o conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita.

Para Del Ré (2006), é preciso, também, compreender como se aprende, ou seja, como se dá o letramento, para entender o desenvolvimento da competência em interagir com a segunda língua. E neste processo o erro faz parte do aprendizado, até então visto como falha, mas antes um vestígio de processo cognitivo, que poderia orientar sobre as hipóteses levantadas pelos aprendizes durante o processo de apropriação da segunda língua.

Um importante conhecimento sobre o letramento é trazido por Cummins (1988), que diz que a língua materna dos estudantes é um poderoso recurso para a aprendizagem e estratégias de ensino bilíngue, podendo ser útil para complementar estratégias monolingues e promover uma aprendizagem mais engajada cognitivamente.

Sobre engajamento, Portilho (2011) afirma que grande parte da motivação do ser humano tem origem no sistema cognitivo, fazendo o exercício do pensamento antecipador a fim de alcançar êxito. Ou seja, os alunos criam expectativas sobre o que irão aprender, como poderão usar. Neste caso, imaginam uma viagem e como aplicarão o que aprenderam, dentre outras formas de antecipar um pensamento. O professor, inclusive, pode ser um agente impulsionador desse exercício.

Como ensinado por Bruner (1960), qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança em qualquer estágio do desenvolvimento. Basta que haja interesse, motivação, comprometimento e amor pelo bem-feito.

3 | AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO DA BILÍNGUE

As metodologias ativas são assuntos em voga na atualidade, mas sua essência, intenção e objetivos aparecem na filosofia de vida e pensamentos pedagógicos de importantes nomes, como: John Dewey, Celestin Freinet, Paulo Freire, Jerome Bruner, Jean Piaget e Lev Vygotsky (GAUTHIER; TARDIF, 2014).

Os educadores citados acima tinham como parte de si o desejo de mudar a educação, de propor o novo para provocar a mudança que enxergavam necessária para sua época e sua comunidade. Nos dias de hoje ainda temos professores que inovam no seu fazer diário e fazem disso algo permanente, não esporádico, fazendo vez ou outra. Costa (2019) define esses professores como os que "buscam reproduzir, adaptar ou criar abordagens mais eficazes e motivadoras para seus alunos. Não se conformam com o desinteresse e a infindável repetição de fórmulas desgastadas, mesmo de algumas que de certo modo 'dão certo'" (COSTA, 2019, p. 41).

O ensino bilíngue exige um pouco mais de esforço do professor, tendo em vista que deverá mostrar para seus estudantes um mundo novo, uma forma de se relacionar e comunicar com outras culturas, despertá-los para algo desconhecido e motivá-los para avançar em conhecer e se apropriar da nova língua que lhes está sendo proposta.

É de suma importância, conforme orienta Boy, "incentivar processos metacognitivos para que os alunos tomem consciência de suas próprias competências para o aprender, ou seja, para que percebam a dimensão do seu envolvimento e da sua responsabilidade para o sucesso" (BOY, 2019, p. 24). Portanto, o estudante seja parte ativa da construção de sua aprendizagem, não seja somente o professor se responsabilizando pelo ensino e, também, pela aprendizagem de seu estudante. Costa, descrevendo um aluno de John Dewey, explica o aluno protagonista de forma muito clara, conforme podemos ler:

> O aluno de Dewey era participativo, agente de sua própria aprendizagem. Dewey entendia que estava formando um cidadão para a vida na democracia e que exigia um sujeito crítico, capaz de participar e construir uma sociedade nesses moldes. Nessa perspectiva de mundo não poderia, portanto, desenvolver-se plenamente de modo passivo, precisava assumir parcelas de responsabilidade crescente sob sua própria aprendizagem, já como um ato político de inserção social (COSTA, 2019, p. 44).

Como visto no tópico anterior sobre o letramento, este está para além do ambiente escolar, envolve outros usos e práticas vivenciados pelas crianças, em que poderão contextualizar na realidade e cultura em que vivem. Portanto, é preciso que haja interesse, despertamento e busca de apropriação da nova língua, por isso ressalta-se o valor do incentivo metacognitivos.

Para Camargo e Daros (2018), as metodologias ativas de aprendizagem colocam o estudante como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros estudantes, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo. E este modelo de trabalho colabora de forma substancial para gerar interesse e motivação pelo estudo da segunda língua, além de tornar as dificuldades mais amenas, porque passam a depender menos do professor e contar mais com seus pares, seus colegas estudantes, e com suas próprias escolhas.

Isso se deve ao fato de que as metodologias ativas criam situações de aprendizagem, em um contexto em que há maior liberdade para errar, corrigir rotas e propor novas formas de se aprender, conforme destaca Moran (2019):

> As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professores e explorar atitudes e valores pessoais. (MORAN, 2019, p. 49).

Portanto, vê-se como de grande valia a prática de metodologias ativas no ensino bilíngue, tendo em vista a necessidade de incorporar algo novo, fora do contexto cultural da criança e tornar o ensino atrativo, interessante e motivador pelo modo de fazer, gerando a construção da competência de forma dinâmica e criativa. Trata-se de aprender uma nova língua, de forma diferenciada, destacando o estudante como protagonista de seu aprendizado.

4 I A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O LETRAMENTO BILÍNGUE

Para a experiência aqui relatada, o professor se apresentou como um personagem de relevância extrema, concordando com Robinson e Aronica (2019, p. 69) que dizem que "o coração da educação é a relação entre o professor e o aluno", fato observado e destacado neste relato de experiência.

Contudo, é importante destacar a relevância do professor na construção do conhecimento de seu estudante, mas também sua importância nos processos afetivos, nos vínculos estabelecidos com seus estudantes. Outra vez, destaca-se a importância do professor, isso porque, conforme Portilho (2011), cabe a ele sensibilizar seus estudantes para que os mesmos manejem, a partir do autoconhecimento, as dificuldades que aparecem na hora de estudar (PORTILHO, 2011).

Novamente recorremos a Robinson e Aronica (2019, p. 94), quando destacam que "dentre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos estão as expectativas dos alunos sobre si mesmos. Um dos fatores mais importantes são as expectativas dos professores sobre eles". É recorrente e relevante a atuação do professor quanto a influência sobre a aprendizagem do estudante, denotando, ainda mais, a necessidade de formação contínua.

A formação dos professores é necessária em qualquer contexto, isto é fato; mas aqui salientamos a necessidade de formação dos professores para a prática do letramento bilíngue, seja na formação cultural, linguística, tecnológica e ou didática. Sem uma formação completa, de forma a abarcar todas as áreas de atuação do professor para o ensino, fica inviável a prática docente efetiva e motivadora.

A pesquisa *Apple Classrooms of Tomorrow* – ACOT, citada por (*APPLE COMUPTER,* 1991, apud BACICH, 2018, p. 130), identificou cinco etapas no processo de utilização de tecnologias digitais pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, são elas: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. As etapas descritas constituem

argumentos para formação de professores, tendo em vista que não há apropriação imediata. Por mais que se aprenda de forma rápida, há o tempo de consolidação do que se aprendeu, até que se esteja apto a colocar em prática.

É preciso investir na formação de professores para que o ensino bilíngue seja bem sucedido. Faz-se necessário criar espaços de aprendizagem, inovação e autonomia a fim de que o projeto bilíngue cresça e se consolide na escola. Sobre este entendimento Bergamann, ressalta do que se precisa:

> Criar um lugar onde o risco e a inovação sejam apoiados é algo que as lideranças precisam fomentar. Isso acontece quando os gestores acreditam nos professores e os capacitam, o que requer que os gestores apoiem os professores inovadores e, em seguida, descubram como replicar os esforços desses profissionais. (BERGAMANN, 2018, p.61).

Para Alencar e Marques (2020), a formação continuada do educador é, portanto, imprescindível para que a função da escola seja realmente concretizada. No entanto, não existem possibilidades de desempenhar essa função sem o desenvolvimento, primeiramente, das competências básicas do ato de ensinar. Um docente capacitado pode aumentar significativamente a qualidade e efetividade do trabalho na escola.

5 | RELATO DA EXPERIÊNCIA EM LETRAMENTO BILÍNGUE

A experiência foi desenvolvida no ano de 2018, em modelo piloto na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, para um universo de 1.300 estudantes de uma rede de ensino privada que atende ao público de classe social C, em diversas regiões do Distrito Federal. A carga horária das aulas de língua inglesa foi equiparada a de língua portuguesa, promovendo, assim, um duplo letramento, simultâneo, nos dois idiomas. Concomitante à oferta, foi desenvolvida uma metodologia capaz de despertar o prazer pela língua estrangeira e seu estudo.

O projeto piloto da experiência contemplou uma amostra populacional ampla e diversificada. As escolas atendidas, no total de 6, estavam localizadas em diversas regiões administrativas do Distrito Federal, onde há nítida diferença entre os estratos socioeconômicos da cidade.

A experiência iniciou-se nos 2 anos da educação infantil, findando no último ano do ensino fundamental. Embora fosse um projeto piloto, o trabalho foi realizado em grande e variada escala o que nos permitiu observar a experiência vivida por educadores, educandos e suas famílias em contexto diversos e com proximidade suficiente para os registros. Além disso, foi possível promover trocas e integrações dos educandos com o cotidiano de cada grupo etário, objetivando a obtenção e compreensão de um novo universo de palavras, sons e símbolos próprios. Isso possibilitou expressarem-se nas áreas tecnológicas, de áudio e vídeo, jogos, entre outros, fazendo do projeto de letramento bilíngue uma grande

janela aberta para a apropriação da linguagem e compreensão dos estudantes, conforme pressupõe o método CLIL.

O material didático, criteriosamente escolhido, tem sua produção em uma das mais renomadas e centenárias universidades do Reino Unido, o que garante a alta qualidade do projeto. O ensino da língua incluiu a gramática, ensinada de forma contextualizada e moderna, bem como o estudo das ciências. A parte cultural tem grande destaque, permitindo que o estudante seja ativo e parte da interação na aldeia global.

Por se tratar de estudantes nascidos na era digital e do conhecimento, conectados com a realidade tecnológica desta geração, levou-se em consideração o uso de uma plataforma digital que auxiliasse o estudante em uma oportunidade formal e também lúdica de aprender; além das diversas formas de jogos e vídeos sempre utilizando a língua inglesa, ajudando os estudantes a consolidarem seus conhecimentos da sala de aula e trazer novos conhecimentos. A plataforma ainda assessorava o educador no seu constante treinamento e aperfeiçoamento e vincular a família ao projeto, uma vez que acredita-se ser relevante a interação aluno-escola-família.

Em antecipação ao que seria definido no texto final da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) à época, no que diz respeito às suas Competências Gerais, o projeto trabalhou de forma a considerar o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, relativos à língua inglesa. Da mesma forma ocorreu para as competências vinculadas à tecnologia e à educação socioemocional, transversalizadas no currículo da língua em estudo.

A seleção dos educadores, devido a especificidade da proposta de trabalho, implicou na tarefa de selecionar professores com proficiência na língua inglesa, mas, também, com formação superior em Pedagogia, conforme normativa da SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A habilitação legal não era o suficiente. Para complementar, buscou-se por perfis que valorizassem a cultura de modo geral, tivessem boa vivência com a cultura digital e as tecnologias, além de criatividade para dar vida ao currículo. Para garantir o alinhamento necessário, houve investimento em diversos treinamentos, presenciais ou utilizando diferentes tecnologias remotas, buscando manter os educadores com foco no planejamento estabelecido.

O projeto piloto foi estabelecido em rígidos padrões de acompanhamento por parte dos gestores, ou seja, os educadores estavam em constante supervisão pedagógica por parte dos coordenadores pedagógicos, na busca de garantir a plena implantação das metodologias, além do alinhamento necessário para as diversas escolas da rede de ensino. A relativa uniformidade do projeto bilíngue exigiu esforço pedagógico na busca do comprometimento de cada educador com o material didático, as práticas de ensino, a adesão à respectiva faixa etária do estudante, a interação com as famílias e o reflexo da atuação pedagógica no resultado da aprendizagem.

A prática do letramento bilíngue nas escolas dessa rede de ensino, caracterizou-se da seguinte forma:

A distribuição das aulas em todos os dias da semana e o ensino efetivo de conteúdos significativos trouxeram uma nova dimensão para o ensino da disciplina de língua inglesa, tradicionalmente tratada como acessória e pouco atrativa, seja pela o baixo preparo do professor, a carga horária reduzida, os excessos no ensino da gramática ou pela mera repetição.

O uso de tecnologia adequada para facilitar o aprendizado, além de seu caráter moderno e lúdico, permitiu aos estudantes estender o contato com a língua inglesa muito além da sala de aula. Desde a simples identificação de cores até a compreensão de um texto de ciências na língua inglesa proporcionou uma clara diferenciação de conhecimentos e autoestima dos alunos atendidos, isto em relação a muitos de nós que nos submetemos a práticas ineficazes e tradicionalmente reconhecidas em nossos tempos escolares.

Não se pode buscar resultados diferentes repetindo as mesmas práticas indefinidamente. As datas comemorativas, de acordo com o calendário escolar, foram elaboradas na forma de pequenos projetos que levaram os estudantes a compreenderem cada uma delas e, desta forma, a contextualização do ensino pôde ser alcançada. Eventos especiais como o “Dia das Mães” produziram um coral com todos os alunos, gerando um vídeo carregado de emoção, onde cada criança cantava para a mãe e, posteriormente, o vídeo foi enviado às famílias para apreciação. A cantata de natal e o acampamento de férias foram outras atividades que tiveram grande impacto nos envolvidos, dando concretude ao trabalho diário da escola, que ultrapassava a sala de aula. Tudo o que era tradicionalmente feito somente no idioma materno agora dividia o espaço de interesse com o segundo idioma. Jogos e brincadeiras foram reinventados e renomeados; novas canções e novas palavras ampliaram o vocabulário de cada estudante.

A observação constante do desempenho dos estudantes e também dos educadores, por meio de atividades gravadas, aulas assistidas, verificação da performance oral, escrita e compreensão, recursos como imagens e vídeos de momentos marcantes do programa, entre outros mecanismos, permitiram a construção de um processo avaliativo prático e efetivo.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A promoção de um letramento bilíngue eficaz foi obtida por meio dos processos descritos no fluxograma a seguir.

Figura 1 – Fluxograma dos processos de implantação do letramento bilíngue

Fonte: as autoras, 2019

No quesito “Pessoas”, o resultado foi positivo, no que diz respeito a fidelização das captações feitas, a proximidade do perfil desejado e aderência dos educadores à proposta do letramento bilíngue. De outra forma, a captação dessas pessoas trouxe diversas dificuldades, primeiro a de atender aos normativos legais estabelecidos pela SEEDF, que exigia licenciatura em Língua Inglesa ou um curso de inglês e a licenciatura em Pedagogia; e, segundo, que nesse momento de implantação o que estava acontecendo na rede também estava acontecendo em um grande número de escolas da cidade, todas buscando bons profissionais para lecionar a língua inglesa, tendo em vista a popularidade do ensino bilíngue. Porém, nada que impedisse a implantação ou eficiência do projeto; tudo transcorreu conforme planejado.

Os recursos foram outro importante fator de sucesso do projeto, a escolha do material didático para suportar a dinâmica de aulas por cinco dias na semana foi algo pensando para não haver erro. O material contemplou e assessorou de forma completa o ensino gramatical da língua, a criatividade da introdução a conversação para, depois da sala de aula, permitir a continuidade do assunto ou comentários ao menos; a abordagem do ensino de temas voltados para a ciência de forma a introduzir o pensamento científico e sua compreensão sob a ótica de outra cultura; e projetos literários com temáticas voltadas para a identidade da língua. Além disso, foram adotados material de educação socioemocional na língua inglesa de forma a trazer maior aprofundamento para a vivência linguística.

As metodologias apresentadas aos professores colocaram-lhes a par da variedade de possibilidade de diferenciar suas aulas, diversificando a didática de acordo com o assunto a ser abordado, sem engessar a prática por terem que, obrigatoriamente, fazer algo diferente, mas deixando-os livre para aplicarem conforme entendessem necessário. O resultado não foi diferente do que é esperado para quem trabalha com autonomia: muita diversidade e criatividade no ambiente escolar.

Certamente o diferencial desta experiência está na forma como o planejamento anual de funcionamento do projeto foi idealizado, conforme descrito anteriormente, pois garantiu exequibilidade, motivação e aprendizagem dos alunos. O planejar, o como fazer, o capacitar para fazer e o acompanhamento / intervenção são etapas importantes de qualquer projeto que deseje ser bem sucedidos.

Os resultados para a instituição vieram dos inúmeros retornos de contentamento e alegria por parte das famílias. O trabalho bilíngue se transformou em uma poderosa

ferramenta de satisfação e retenção dos alunos para o ano letivo seguinte. O projeto piloto foi implantado no ano de 2018 e no ano de 2019 a rede recebeu 600 novas matrículas, motivados pelo resultado "boca a boca" que o programa de letramento bilíngue gerou.

A resposta que o projeto piloto gerou demonstrou a facilidade de compreensão e comunicação na língua inglesa e abriu aos estudantes um novo mundo de interesses pessoais, o que elevou seu nível de acesso à música, filmes, desenhos, publicações e a ampliação do quadro cultural. Isso levou-os a crer que sim, é possível ser um cidadão do mundo e ter prazer em aprender sobre as diversas culturas do mundo.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem verdade que a implantação de um projeto de letramento bilíngue dentro de uma escola regular, cuja responsabilidade não está em somente ensinar línguas, com alunos de diferentes idades, de diferentes contextos socioeconômicos não é nada simples, mas pode ser feito, conforme visto neste relato de experiência.

Para o sucesso do projeto são necessários profissionais comprometidos com o ensino de línguas, coordenadores pedagógicos dispostos a ensinar e ajudar, estudantes motivados em aprender e materiais didáticos que possibilitem realizar aulas mais ativas, além de famílias que acreditem na proposta idealizada pela escola.

Aprender uma língua global como o inglês abre portas para que os alunos mudem suas perspectivas de vida e alcancem objetivos e sonhos muitas vezes vistos como impossíveis por eles ou seus familiares, especialmente para o público com o qual esta experiência se consolidou.

Perceber que os estudantes, crianças entre 4 e 10 anos, são capazes de aprender inglês, muitas vezes percebido como impossível por alguns, faz com que a confiança cresça e, só então, o que é ensinado pelo professor deixa de ser visto como apenas mais uma aula extra que eles esperam terminar e se torna uma esperada aula que podia não ter hora para acabar.

A experiência mostrou o interesse dos estudantes por uma segunda língua, demonstrados no crescimento dos índices de aprendizagem. Isso revela que a vivência diária, natural e dinâmica contribui para os resultados aqui relatados.

O estudo de uma segunda língua abre portas, portanto, para que mais escolas brasileiras promovam a inclusão de crianças no mundo globalizado, pois não fazê-lo trata-se de exclui-las de oportunidades, seja na infância, na juventude ou na vida adulta, além de perdas de possibilidades para sua formação humana, estudantil ou profissional.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L.B.; MARQUES, R. M. G. Trilha de aprendizagem e metodologias ativas para formação de educadores. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 4, p. 27-35, novembro, 2020.

BACICH,D L.; MORAN, J. (ORGS.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. São Paulo: Penso, 2018.

BOY, P. P. As competências socioemocionais na BNCC. In: SARMENTO, M. (coord.). **O futuro alcançou a escola?** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

BRUNER, J. S. **The process of education**. New York: Vintage Books, 1960.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSTA, A. C. G. Habilidades socioemocionais: como turbinar o projeto de vida do jovem. In: SARMENTO, M. (coord.). **O futuro alcançou a escola?** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

CUMMINS, Jim. Second language acquisition within bilingual education programs. In: BEEBE, Leslie M. **Issues in second language acquisition.** New York: Newbury House Publischers, 1988.

DEL RÉ, Alessandra. **A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.** São Paulo: Contexto, 2006.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A Pedagogia**. 3ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MORAN, J. O papel das metodologias ativas na transformação da escola. In: SARMENTO, M. (coord.). **O futuro alcançou a escola?** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

CAPÍTULO 5

LIBRAS PARA O ENSINO DAS CIENCIAS DA NATUREZA

Data de aceite: 01/06/2021

Laura Paula de Oliveira
Mestranda em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; grupo de pesquisa Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE

Kalmon da Silva Oliveira
Mestrando em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT; grupo de pesquisa Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE e LabPeq

Gladys Denise Wielewski
Pós-doutorado pela Universidade Nova de Lisboa(2008); Doutorado em Educação Matemática pela Pontifica Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP(2005). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso, atuando na Graduação e na Pós-Graduação, nível de Mestrado em Educação no Instituto de Educação da UFMT e de Doutorado em Educação em ciências e Matemática, na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática/REAMEC

RESUMO: Tendo em vista a necessidade de uma Educação Inclusiva e com o avanço tecnológico da sociedade e assumindo que, o saber científico e tecnológico é cada dia mais valorizado, é improvável a formação de um cidadão crítico sem que haja no mesmo, os conhecimentos básicos científicos. Considerando que o ser cidadão se refere efetivamente à participação dos indivíduos, sendo eles portadores de necessidades especiais ou não. Para a realização do presente trabalho usamos como base a dificuldade que os professores das ciências da natureza encontram em abordar os termos científicos para deficientes auditivos. Participaram do seguinte trabalho a professora de química e os alunos do 2º ano do ensino médio e os aluno do 7º e 8º ano do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Língua de Sinais, Ciências da Natureza, Inclusão.

LIBRAS FOR THE TEACHING OF NATURE SCIENCES

ABSTRACT: In view of the need for inclusive education and the technological advancement of society and assuming that scientific and technological knowledge is increasingly valued, it is unlikely to train a critical citizen without basic scientific knowledge. Considering that being a citizen effectively refers to the participation of individuals, whether they have special needs or not. For the accomplishment of the present work we use as a basis the difficulty that teachers of nature sciences find in addressing the scientific terms for the hearing impaired. The following study was attended by the chemistry teacher and the 2nd year students of high school and the students of the 7th and 8th grade of elementary school.

KEYWORDS: Sign Language, Nature Sciences, Inclusion.

LIBRAS PARA ENSEÑAR LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA

RESUMEN: En vista de la necesidad de una educación inclusiva y del avance tecnológico de la sociedad y suponiendo que los conocimientos científicos y tecnológicos sean cada vez más valorados, es poco probable que forn entren en un ciudadano crítico sin conocimientos científicos básicos. Considerar que ser ciudadano se refiere efectivamente a la participación de las personas, tengan o no necesidades especiales. Para la realización del presente trabajo utilizamos como base la dificultad que los profesores de ciencias de la naturaleza encuentran para abordar los términos científicos para los discapacitados auditivos. El siguiente estudio contó con la asistencia del profesor de química y los estudiantes de 2o año de la escuela secundaria y los estudiantes de los 7o y 8o grado de la escuela primaria.
PALABRAS CLAVE: Lenguaje de señas, Ciencias de la Naturaleza, Inserción.

1 I INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma observação rápida, constata-se claramente que o acesso ao conhecimento e seus benefícios não estão “disponíveis”, a todos os indivíduos da sociedade de maneira igualitária e pensando em uma concepção de integração escolar o ensino dos deficientes auditivos, que anteriormente ocorria, normalmente, em colégios de educação especial, passa-se a ocorrer em colégios de ensino regular. Assim então, o aluno com deficiência auditiva terá convívio com saberes científicos expressados por seus professores das ciências da natureza em português e não em libras. Havendo assim a necessidade de um interprete de libras em sala.

A finalidade deste trabalho é procurar compreender as identidades surdas e promover olhares que possam colaborar na formação de novas atitudes ao que se refere ao campo educacional e quem sabe social e cultural dos indivíduos envolvidos. Entendemos que atualmente as discussões relacionadas aos não ouvintes vem avançando e possibilitando um melhor atendimento a este público no que se refere ao campo educacional.

Lima e Vieira (2006, p.52-53) definem surdez como:

> [...] a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. [...] Simplificando bastante, podemos dizer que recebemos as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras, e assim aprendemos a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria.

Considerando os argumentos apresentados pelas autoras compreendemos melhor as pessoas surdas. Em que as autoras seguem afirmando que:

> [...] a criança surda congênita, quando bebê, emite os mesmos sons que as crianças ouvintes. Porém, como não escuta os próprios gorjeios, eles se extinguem. Isso significa que a criança surda não é necessariamente muda, pois seus órgãos fonadores permanecem intactos. Ela não aprende a falar porque não ouve. Ainda hoje ouvimos a expressão “surdo-mudo”, como referência à pessoa surda, o que é um equívoco, pois ela pode não ser muda e adquirir a linguagem. (LIMA; VIEIRA, 2006, p. 55).

Levando em consideração a impossibilidade de se falar dos surdos sem que se aborde a questão de sua identidade, buscamos então compreende-la melhor, pois se trata de um processo dinâmico em que o sujeito rejeita ou assume características que são impostas pelo sistema que pertence à medida em que o mesmo vai se estruturando dentro do grupo. O curioso é que a identidade sempre está em processo de transformação.

Perlin (1998, p.53) ressalta que:

> Dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da alteridade cultural, a mesma que se dá entre outros grupos étnicos.

É necessário propiciar ao surdo que ele se encontre e se identifique ao grupo a que pertence, pois a questão identificadora do sujeito tem uma repercussão direta em seu comportamento social.

2 I A DEFICIÊNCIA

Ainda que ocorra um crescimento na obtenção da inclusão, é imprescindível frisar que durante este procedimento coloca-se em evidencia inúmeras questões primordiais causadoras de preocupações, tais como, as edificações escolares, a sistematização e a pedagogização, a presença de um intérprete da língua de sinais brasileira (LIBRAS) e o preparo dos profissionais da educação.

Outro fator importante para que aconteça a inclusão é a formação do professor que exerce função essencial para melhorar o processo de ensino e para saber lidar com as diferentes situações que implicam na tarefa de educar. Soares e Lacerda(2004) afirmam que "o modo como a escola está organizada pedagogicamente não leva em conta a surdez e sua complexidade, não atendendo, assim, às necessidades dos surdos". (SOARES; LACERRDA, 2004, p.129).

É necessário levar em consideração a magnitude da língua materna dos surdos, a libras. Nesse sentido Soares e Lacerda indicam falhas nas escolas quando as mesmas pretendem incluir os alunos surdos no meio dos alunos ouvintes e chegam a seguinte conclusão:

> A inclusão almejada acaba ficando somente nos desejos da escola/ professora, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o ser ouvinte, e isso acaba aparecendo e marcando as relações, revelando uma práxis pouco ou nada inclusiva. Nesse constante jogo, constrói identidades que se sucedem e se antagonizam, indicando os efeitos desse ambiente em sua constituição. Mas quais identidades poderão ser construídas neste contexto? (SOARES; LACERDA, 2004, p. 141).

As pessoas surdas no decorrer da história eram consideradas deficientes e ficavam "escondidas" da sociedade. Existem pessoas surdas em todas as partes do Brasil que infelizmente são invisíveis aos olhos da sociedade.

> Em décadas passadas, existiam famílias ouvintes que "escondiam" os filhos surdos com "vergonha" de terem concebido uma criança fora dos padrões considerados normais; por isso, os surdos quase não saiam de casa ou sempre ficavam acompanhados dos pais. A comunicação dos pais com os filhos surdos era muito complexa, pois esses pais não sabiam a língua de sinais e não a aceitavam; achavam que era "feio" fazer "gestos" ou "mimica" (não língua de sinais). Os filhos sentiam-se isolados. O bloqueio no desenvolvimento da língua de sinais causou problemas sociais, emocionais e intelectuais na aquisição da linguagem dos surdos. Além disso, esses indivíduos também não conseguiam alcançar suas metas e seus objetivos devido ao preconceito e à marginalização existentes, na sociedade, em relação à língua de sinais e à construção da identidade cultural brasileira, que era "isolada" e "discriminada". Ultimamente, observa-se um processo de mudança significativa do olhar da sociedade em relação à questão do surdo, sua língua e cultura. Entretanto, esse é ainda um processo muito lento dentro das políticas educacionais da sociedade brasileira. Até poucos anos atrás a Língua Brasileira de Sinais era vista como "tabu", pois não havia sido atribuída a Língua de Sinais o ***status*** de língua. Ela era apenas considerada como "linguagem" e não língua (MONTEIRO, 2006, p.279).

Entendemos que as pessoas surdas são capazes de aprender e se desenvolver da mesma forma que os ouvintes desde que sejam criadas condições para que esse desenvolvimento aconteça.

Objetivando que a inclusão ocorra os educadores vão em busca de novos conhecimentos e metodologias diferenciadas, para um atendimento no mínimo igualitário através de qualificações que proporcionem a inclusão dos alunos com deficiência auditiva. Porém, essa realidade ainda está distante das escolas brasileiras, pois ainda existe uma grande deficiência de profissionais qualificados em libras para o atendimento dos alunos surdos.

3 | INCLUSÃO

Torna-se imprescindível compreendermos quem é o surdo para que adequadamente possamos trabalhar com ele. O aluno com deficiência auditiva é a pessoa em que a audição evidencia perca considerável na proporção da normalidade, sendo assim classificada em grau de perda leve, moderada, severa e profunda.

Autores como Sacks(1990), Quadro(1997) e Perlin(1998) destacam que não interessa o grau de perda auditiva ou a patologia que a originou, pois o fio invisível que tece seus laços identitários se constitui na comunicação e na cultura visual, simbolizados pela língua de sinais. E dessa forma compreender os conflitos e as tensões que constituem a história cultural dos surdos, requer entender os interesses e as relações de poder que

estão em jogo, erro que perpetua o mito de que os surdos são deficientes incapazes (FERNANDES, 2011, P.17)

Os surdos encontram dificuldades em participar e dar continuidade a seus estudos, ficando assim alheios à conhecimentos científicos e tecnológicos, exigidos cada vez mais pela sociedade. Um decreto de 2005, regularizou a Lei nº 10.436/02, que consolida a difusão e a utilização da Língua Brasileira de Sinais em todos os sistemas educacionais sejam municipal, estadual, federal ou particular, proporcionando o progresso nas políticas de inclusão dos não ouvintes. Assim, a grade curricular dos sistemas de ensino foram modificados para que pudessem cumprir às novas leis, que torna a disciplina de Libras obrigatória.

> Os sistemas educacionais federal, estadual, municipal e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior de ensino, a Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Desta forma a disciplina de Libras tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, sendo disciplina optativa para os demais cursos de graduação, em consonância com o Art. 3º, § 2º do Decreto nº 5.626/05. Surgindo assim um novo desafio: a necessidade de se formar profissionais em Libras, possibilitando que os surdos tivessem acesso à informação.

Sassaki (2003) mostra que a inclusão social é um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Em relação a isso, a inclusão de alunos com deficiência auditiva nas escolas deveria acontecer em classes regulares, possibilitando que todos, tanto alunos quanto profissionais da educação tivessem a oportunidade de conviver e aprender junto com este aluno. Nessa linha de pensamento, a Declaração de Salamanca (1994) defende a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.

Nesse sentido faz-se necessário a presença de um profissional capacitado em libras onde houver um aluno surdo, para que o mesmo possa se comunicar e adquirir conhecimento tendo assim seus direitos e deveres garantidos.

Mesmo com as mudanças da legislação, em muitas instituições de ensino não houve modificações em sua realidade, visto que o maior impedimento para que isso ocorra ainda é a formação dos profissionais em Libras, também existe uma grande deficiência em relação à comunicação em libras que especifiquem termos utilizados em determinadas disciplinas.

Para tanto é necessário uma maior oferta de qualificação na área de linguagem de sinais que esteja mais voltada para o ensino das ciências em especial para o ensino de

química, que contivessem as terminologias utilizadas para o entendimento da mesma. Uma forma de inclusão seria promover ações que, respeitando suas especificidades, incluíssem os deficientes auditivos nos processos dialógicos desenvolvidos no ensino-aprendizagem dos conceitos científicos.

A LIBRAS é linguagem usada para dialogar com o deficiente auditivo, constituindo-se como a língua materna do mesmo. Assim sendo, a LIBRAS, é a língua oficial do povo Surdo brasileiro, seu principal meio de comunicação entre Surdos e ouvintes. A mesma possuí "[...] Uma estrutura linguística diversa, viso espacial, com sintaxe, morfologia e "fonologia" próprias [...]" (LACERDA e SANTOS, 2013, p.28).

A conversação em LIBRAS se dá por gesticulações das mãos, do corpo e manifestações faciais. No entanto, mesmo que o professor tenha pleno domínio dos conceitos científicos, existe um grande questionamento quanto a como transmiti-lo aos alunos com deficiência auditiva.

A língua de sinais é materna do surdo, no entanto ela não é universal, pois passa por alternâncias conforme cada cultura. A língua de sinais apresenta composições gramaticais características, sendo ela constituída por padrões linguísticos, o fonológico, morfológico, semântico e o sintático. Diferenciando a língua de sinais de outras línguas em que possamos compreendê-la, dependemos da capacidade manual e da perspicácia visual para concretizar os movimentos com exatidão. Para que assim ocorra um diálogo entre os deficientes auditivos e os ouvintes.

4 | A ARTE COMO PODER DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

Atualmente ensinar química tem sido um desafio, visto que a desmotivação dos alunos em estudar um conteúdo abstrato e muitas vezes encarado como difícil, somente tem aumentado. Assim, se faz necessário pensar em alternativas diferenciadas de ensino. Na esfera do ensino de química para surdos, a linguagem química se torna muito distante a esses indivíduos, pois possui uma simbologia própria e muitos termos específicos da química não possuem sinal próprio em LIBRAS (SOUZA e SILVEIRA, 2011).

A linguagem utilizada para o ensino das ciências da natureza possui uma característica própria sendo formada por símbolos, palavras e códigos que a expressam. Assim no momento em que o aluno começa a estudar química lhe é apresentado um novo vocabulário. Souza e Silveira (2008) fazem uma narração com relação à experiência quanto ao ensino de Química para alunos surdos do Ensino Médio em uma escola estadual de Uberlândia, destacando a carência de material didático adequado à realidade desses alunos e fazem a seguinte argumentação:

> Apesar dos textos escritos utilizados, a simbologia química foi um complicante na aprendizagem dos alunos, uma vez que a linguagem de sinais não abrange os termos específicos da química, como as fórmulas, os nomes dos elementos químicos e palavras utilizadas por essa ciência, como densidade, átomo, volume, massa, dentre outras (SOUZA e SILVEIRA, 2008).

O que motivou a realização deste trabalho foi a busca por desenvolver uma maneira pela qual o aluno surdo pudesse ter uma participação significativa na construção de seu próprio conhecimento cientifico.

5 I METODOLOGIA

Para a realização do seguinte trabalho foram envolvidos os alunos do 2º ano do ensino médio, que foram questionados por sua professora de química, quanto a que procedimentos poderiam recorrer para ensinar noções das ciências da natureza para os alunos com deficiência auditiva que acabaram de ser matriculados na escola, visto que, a mesma não possui interprete da língua de sinais e mesmo se este profissional estivesse presente na unidade escolar, ainda assim haveria um problema pois os alunos surdos não eram alfabetizados em libras.

E nesse contexto é necessário ressaltar que não se pode unicamente incorporar os alunos no âmbito escolar e qualificar como inclusão, visto que é essencial que a equidade seja considerada e fomentada como sendo de grande importância perante a sociedade, conquistando repercussões perceptíveis e positivas.

Em compensação, é visível aos olhos da sociedade que inúmeros resultados adquiridos na prática das escolas públicas adversam com os propósitos que se intencionam alcançar. Nesse sentido, dá-se inúmeras indagações, cujo o conceito de inclusão é meramente uma introdução dos alunos na escola, sendo que na realidade diferentes circunstâncias de exclusão social apresentam-se cotidianamente em nossa sociedade.

Assim sendo, narra-se:

> As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES e LAPLANE, 2007, p. 02).

Diante desse fato, evidencia-se que cotidianamente os educadores experimentam numerosos obstáculos em suas vivencias, em que se oferece uma didática fundamentada na concepção do respeito à cidadania, do efetivo funcionamento da diversidade cultural, da composição de ideias e a constituição de um sujeito crítico e participativo.

Dessa forma, cabe a cada instituição de ensino organizar-se e adaptar-se, mediante modificações pertinentes na proposta curricular de ensino para melhor atender seus alunos, em especial os que apresentam deficiência, satisfazendo as suas necessidades no intuito de garantir uma educação de qualidade para todos (JIMÉNEZ, 1997).

A partir do momento em que os alunos foram envoltos pelas indagações de sua professora, começou então uma busca por solucionar a questão levantada. Os alunos ficaram incumbidos que na próxima aula trouxessem algumas ideias, para que pudessem desenvolver as atividades relacionadas as ciências da natureza, voltadas não somente ao público de não ouvintes como também para o público de ouvintes.

Diante dos questionamentos dos alunos sobre como seria possível passar o conhecimento para os alunos não ouvintes um deles fez a seguinte indagação. Como ocorria a comunicação desses alunos surdos com os membros de sua família?

E após alguns dias de observação os alunos constataram que a comunicação entre os membros das famílias ocorria através de "mimicas" já que nenhum deles era alfabetizado em libras. Surgiu então a ideia de realizar um teatro mudo, isso mesmo mudo, baseando-se nos filmes de Charlie Chaplin, sugestão dada pela avó de uma das alunas e aceita pelos demais alunos.

Em uma das falas de Einstein (In SNYDERS, 1993, p. 21) ele afirmou que *"a arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento"*. Então porque não utilizá-lo como uma forma de ensino? O teatro, para alguns autores é defendido como uma estratégia muito importante para o ensino, como aponta Koudela (2011, p. 01):

> Atualmente a legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da educação básica. O Teatro é abordado nos PCN – Arte a partir de sua gênese em rituais de diferentes culturas e tempos e o jogo é conceituado a partir das fases da evolução genética do ser humano e entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística. Nesse sentido, o jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do 'como se' é gradativamente trabalhada em direção à articulação da linguagem artística do teatro. No processo de construção dessa linguagem, a criança e o jovem estabelecem com seus pares uma relação de trabalho, combinando a imaginação dramática com a prática e a consciência na observação das regras do jogo teatral.

O conceito teatral inclusive poderá ser uma forma de estimulo na procura da aprendizagem através da alegria, em outras palavras, possibilitar que o aprendizado seja um momento de ludicidade, tornando assim o espaço escolar um local em que desejamos fazer parte ativamente.

Partindo então para a escolha sobre qual conceito seria trabalhado e de que forma seria apresentada aos alunos, pois a ideia não era somente passar o conteúdo mas também torna-lo divertido e mais atrativo.

Houve uma grande preocupação por parte dos estudantes quanto à caracterização física e estrutural para a apresentação do teatro, diante desta preocupação os alunos fizeram uma pesquisa sobre como era realizado um teatro mudo, perceberam que os artistas do teatro mudo utilizavam de muita caricatura, implementando isso à apresentação, balões de expressões que continham amojis e ainda no decorrer do teatro fizeram demonstrações

práticas através de experimentos simples para os quais convidaram alguns dos alunos que estavam na plateia para participar.

Surpreendentemente os alunos conseguiram passar os conceitos básicos de saturados, insaturados e supersaturados de uma forma bem descontraída, esta apresentação foi realizada para os alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental.

O melhor de tudo foi ouvir as risadas e ver o brilho nos olhos de cada aluno enquanto ocorria a apresentação teatral, então podemos constatar na prática que é sim possível que o ensino das ciências da natureza seja não só divertido como também prazeroso. A criatividade e persistência é que nos permite ultrapassar barreiras e quebrar padrões estabelecidos, pois, o importante não é como se ensina ou como se aprende, o importante é aprender. E nesse dia eu aprendi tanto quanto ensinei, lembrei-me de um dizer de um autor desconhecido que vi escrito em um muro: "de todos os conhecimentos, conhece-los..."

Então, o importante não é o que se aprende ou como se aprende o importante é aprender sempre.

Assim, a interação teatral manifesta-se como uma possibilidade significativa para ajudar o educador e estimular os educandos. Podemos trabalhar com os alunos ouvintes e os surdos bem como com alunos portadores de outras deficiências, conseguindo uma maior interação entre ambos além de proporcionar uma forma eficaz de se aprender um conteúdo de forma lúdica e prática.

Para além da habilidade imaginativa, essa experiência propiciou uma particularidade surpreendentemente relevante: beneficiando a todos os discentes, promovendo uma educação melhor para cada um. Podendo assim, demonstrar não só a absorção, o aprendizado e a compreensão efetiva do conteúdo como também a capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos.

Ao inverso da incorporação, em que o discente deverá adaptar-se aos modelos pedagógicos da escola, a necessidade da inclusão nos diz que são as instituições de ensino que devam modificar-se para assegurar o ingresso, a continuidade e o aprendizado de todos. Sustentar esse direito demanda que o sistema educacional se reestruture partindo de uma nova cultura a cultura da inclusão, materializada por intervenções ativas e que contem com a atuação contínua de todos. Essa nova concepção baseia-se na constatação da diversidade como característica intrinsicamente humana e no entendimento da deficiência como fenômeno social.

Este trabalho desenvolvido por alunos ouvintes para alunos não ouvintes fez com que os mesmos buscassem informações com relação à forma de comunicação entre os não ouvintes(surdos), levando-os a um aprendizado para além do que se havia proposto. Ao observarem que o resultado da apresentação foi mais do que satisfatória, pois alcançaram todo o público envolvido, os alunos do 2º ano do ensino médio propôs fazer a mesma apresentação para todos os alunos da escola.

Muitos conceitos científicos ainda não possuem sinais que contemplem o universo cultural dos estudantes surdos (ALVES E CAMARGO 2013). Sendo assim, posto um imenso obstáculo e grandes desafios para que possam realizar a interpretação na língua de sinais com relação aos conceitos científicos. Segundo Chassot(2003) que defende uma alfabetização cientifica, “[...] ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza” (CHASSOT, 2003, p. 91).

A linguagem cientifica forma-se por vários símbolos e códigos, além de palavras que dão características a cada ciência. Segundo Mortimer (1998):

> A linguagem cientifica possui características próprias, diferentes da linguagem comum, que foram historicamente estabelecidas ao longo do desenvolvimento da ciência como forma de registrar e ampliar o conhecimento cientifico (MORTIMER, 1998).

Ensinar química para pessoas surdas demanda mais cuidado e atenção pois a mesma possui uma linguagem característica além da utilização de termos técnicos que se diferenciam da linguagem comum. Assim, a inexistência de sinais para determinadas terminologias dificultam a interação desse aluno surdo com o novo ambiente que lhe é apresentado.

Assim, segundo Brito:

> Os surdos são pessoas e, como tais, dotadas de linguagem assim como todos nós. Precisam de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, consequentemente, os outros potenciais e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais. Eles possuem o potencial. Falta-lhes o meio. E a LIBRAS é o principal meio que se lhes apresenta para “deslanchar” esse processo (BRITO, 1997, p. 22)

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionarmos a arte teatral com os conceitos do ensino de química percebemos que houve uma grande aceitação, bem como um aprendizado mais efetivo e principalmente divertido.

Diante do que foi abordado, as indagações e os questionamentos dos alunos, somos capazes de dizer que o ensino das Ciências da natureza para os nossos alunos não ouvintes, demanda de um aprimoramento na utilização da língua de sinais, bem como exige uma busca incessante por parte dos professores de novas metodologias de ensino com a finalidade de aperfeiçoar o ensino das ciências para os alunos surdos propiciando assim um melhor aprendizado.

É essencial ressaltar que houve uma mudança significativa com a promulgação do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, quando se passa a utilizar o termo “surdo” ao invés de “deficiente auditivo” utilizado anteriormente. Com as mudanças na legislação

nota-se um avanço quanto ao reconhecimento aos direitos do surdo e o reconhecimento de sua comunicação diferenciada.

Em resumo, compreendemos que, independentemente de haver ocorrido avanços na legislação com a intensão de favorecer a inclusão dos surdos e os mesmos serem reconhecidos como cidadãos, lamentavelmente sua realidade não mudou por completo. Faz-se necessário um maior comprometimento governamental e da sociedade em geral, para que se possa ter profissionais que estejam qualificados em libras.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. S.; CAMARGO, E. P. **O atendimento educacional especializado e o ensino de física para pessoas surdas**: uma abordagem qualitativa, Abakós, v. 2, p. 61-74, 2013

____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24/07/2020.

____. Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24/07/2020.

BRITO, L.F. Língua Brasileira de Sinais. In. **Educação Especial Língua Brasileira de Sinais.** Secretaria de Educação Especial/ MEC/ SEESP, 1997.

CHASSOT, A.I. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação. nº 22, p. 91 jan/fev/mar/abr 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: Corde, 1994.

FERNANDES, S**.Educação de surdos**/Sueli Fernandes – 2 ed. Atual.- Curitiba i.b pex, 2011.

GÓES, M. C. R. LAPLANE, A. L. F**.** (orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

JIMÉNEZ, R. B. **Uma escola para todos: a integração escolar**. In: BAUTISTA, R. ((coord.)). Necessidades educativas especiais. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1997, 411 p. (coleção saber mais).

KOUDELA, I. D. **A nova proposta de ensino do teatro**. 2011. Acessado em 24.10.2016 Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57096/60084

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução `à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFScar, 2013.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. **Surdos: a(s) linguagem(ns) como sistemas de representação e organização mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MONTEIRO, M.S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil.** EDT- Educação Temática Digital, v. 7, p. 279-289, 2006.

MORTIMER, E.F. **Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem cientifica e o ensino de ciências.** In: Chassot, A.; Oliveira, R. J. (orgs). *Ciência, Ética e Cultura na Educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998, 270 p.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário da política de inclusão**\\ Simone Mainieri Paulon Lia Beatriz de Lucca . Freitas, Gerson Smiech Pinho – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48p. Acesso em 26/02/2020 as 16:26 pm. Disponível emhttp://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes - uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SASSAKI. R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WWA, 2003.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Trad. Cátia A. Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, S. F. de; SILVEIRA, H. E. **Terminologias químicas em LIBRAS: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos**. Química Nova na Escola. n. 33, p. 36-46, 2011.

SOARES, Fabiana M. R; LACERDA, Cristina B. F. de. **O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

CAPÍTULO 6

IDENTIFICAÇÃO DE FUNCIONALIDADES ACADÊMICAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS A PARTIR DOS PROTOCOLOS SIS E CIF

Data de aceite: 01/06/2021

Kezia Graziela de Queiroz
NEEI/UERJ / Pedagogia
Bolsista CNPq/Iniciação Cientifica
Duque de Caxias, RJ
http://lattes.cnpq.br/5622198289137942

Edicléa Mascarenhas Fernandes
Professora PPGEE/FEBEF / NEEI/UERJ / CMPDI/UFF
Rio de Janeiro, RJ
http://lattes.cnpq.br/4769008821320295

Hélio Orrico
Pós Doutor em Ciências, Tecnologia e Inclusão/UFF. Doutor em Educação /UNESP. Mestre em Cognição e Linguagem/UENF. Fundação CECIERJ/UFF
Rio de Janeiro, RJ
http://lattes.cnpq.br/3726179290502463

RESUMO: A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde nasceu em 22 de maio do ano 2001, através da resolução 54.21 da OMS. E pode ser entendida como um instrumento para descrever como um grupo, uma sociedade ou um país vivencia suas condições de saúde, ajudando a compreender e a medir esses resultados. Seu objetivo é mapear a interação do organismo com o meio, classificar e gerar qualificadores para identificar e estabelecer as formas de intervenções para melhorar a qualidade de vida do sujeito. Sendo a CIF multidimensional e ecológica ela também necessita de multiprofissionais, esse estudo objetiva identificar o papel do profissional da pedagogia dentro da percepção dessa Classificação que relaciona a aprendizagem à saúde. A partir das percepções múltiplas do pedagogo é possível planejar intervenções no ambiente educacional e familiar no aspecto do desenvolvimento humano. Eticamente esse projeto está vinculado a um projeto maior que é a validação da Escala SIS – System Intensive Supports Scale (Escala de Suporte e Intensidade) no Brasil. Os aspectos da Escala de Suporte e Intensidade de Apoio – SIS, é produzir conteúdo para auxiliar as equipes de planejamento e instituições a entender as especificidades das necessidades de apoios a pessoas com deficiência intelectual e outras deficiências do desenvolvimento. A SIS se caracteriza por etapas: a seção 1, Necessidades de Apoio Médico e Comportamental Especificas, a seção 2 contempla a Escala de Necessidades de Apoio. A pesquisa é quantitativa positivista e experimental, e tem como base a estrutura das restrições e facilitações na interação do sujeito com o ambiente, conhecendo e analisando suas causas. Seguindo o modelo Bioecológico onde a ênfase está na pessoa em desenvolvimento. Este projeto se realizará através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (NEEI) cuja sua estrutura física é na Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Educação, campus Maracanã.

PALAVRAS-CHAVE: CIF, SIS, Pedagogia, Desenvolvimento Humano.

IDENTIFICATION OF ACADEMIC FUNCTIONALITIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES BASED ON THE SIS AND CIF PROTOCOLS

ABSTRACT: The International Classification of Functionality, Disability and Health was born on May 22, 2001, through WHO resolution 54.21. And it can be understood as an instrument to describe how a group, society or country experiences their health conditions, helping to understand and measure these results. Its objective is to map the organism's interaction with the environment, classify and generate qualifiers to identify and establish the forms of interventions to improve the subject's quality of life. Since the ICF is multidimensional and ecological, it also needs multiprofessionals, this study aims to identify the role of the pedagogical professional within the perception of this Classification that links learning to health. Based on the educator's multiple perceptions, it is possible to plan interventions in the educational and family environment in the aspect of human development. Ethically, this project is linked to a larger project, which is the validation of the SIS Scale - System Intensive Supports Scale (Support and Intensity Scale) in Brazil. Aspects of the Support Scale and Support Intensity - SIS, is to produce content to help planning teams and institutions to understand the specific needs of support for people with intellectual disabilities and other developmental disabilities. SIS is characterized by stages: section 1, Specific Medical and Behavioral Support Needs, section 2 includes the Support Needs Scale. The research is quantitative positivist and experimental, and is based on the structure of the restrictions and facilitations in the interaction of the subject with the environment, knowing and analyzing its causes. Following the Bioecological model where the emphasis is on the developing person. This project will be carried out through the Center for Studies and Research in Special and Inclusive Education (NEEI) whose physical structure is at the State University of Rio de Janeiro at the Faculty of Education, Maracanã campus.

KEYWORDS: CIF, SIS, Pedagogy, Human Development.

INTRODUÇÃO

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde foi gerada em 22 de maio do ano 2001, através da resolução 54.21 da Organização Mundial da Saúde. Ela pode ser entendida como um instrumento para descrever como um grupo, uma sociedade ou um país vivencia suas condições de saúde, ajudando a compreender e a medir esses resultados dos estados de saúde.

A CIF – CJ tem o objetivo é mapear a interação do organismo com o meio, classificar e gerar qualificadores para identificar e estabelecer as formas de intervenções para melhorar a qualidade de vida do sujeito. Cobrindo a faixa etária desde o nascimento até a idade de dezoito anos. Sendo-a relacionada com outras classificações das famílias de classificações da OMS que visa oferecer uma linguagem padrão para a descrição de saúde e de estados relacionados a saúde em crianças e jovens, suas funções e estruturas de corpo, atividades e participação, e fatores ambientais.

1 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sendo a CIF multidimensional e ecológica ela também necessita de multiprofissionais, esse estudo objetiva identificar o papel do profissional da pedagogia dentro da percepção dessa Classificação que relaciona a aprendizagem à saúde. A partir das percepções múltiplas do pedagogo é possível planejar intervenções no ambiente educacional e familiar no aspecto do desenvolvimento humano. Eticamente esse projeto está vinculado a um projeto maior que é a validação da Escala SIS – System Intensive Supports Scale (Escala de Suporte e Intensidade) no Brasil. Os aspectos da Escala de Suporte e Intensidade de Apoio – SIS, é produzir conteúdo para auxiliar as equipes de planejamento e instituições a entender as especificidades das necessidades de apoios a pessoas com deficiência intelectual e outras deficiências do desenvolvimento. A SIS se caracteriza por etapas: a seção 1, Necessidades de Apoio Médico e Comportamental Especificas, a seção 2 contempla a Escala de Necessidades de Apoio. Seguindo o modelo Bioecológico onde a ênfase está na pessoa em desenvolvimento e tem como base a estrutura das restrições e facilitações na interação do sujeito com o ambiente, conhecendo e analisando suas causas. Este projeto se realizará através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (NEEI) cuja sua estrutura física é na Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Faculdade de Educação, campus Maracanã.

A CIF – CJ está presente nas legislações brasileiras que norteiam a educação e os diretos da pessoa com deficiência. Podemos destacar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que assegura ao educando adaptações no currículo, métodos, técnicas, recursos e organizações para atender suas necessidades. E a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/15, onde visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania. Para os autores Fernandes e Orrico “a acessibilidade se constitui como uma quebra de paradigmas, de uma perspectiva meramente adaptacionista da pessoa com deficiência para uma perspectiva de direito e de funcionalidade” (FERNANDES; ORRICO, 2012, p.99).

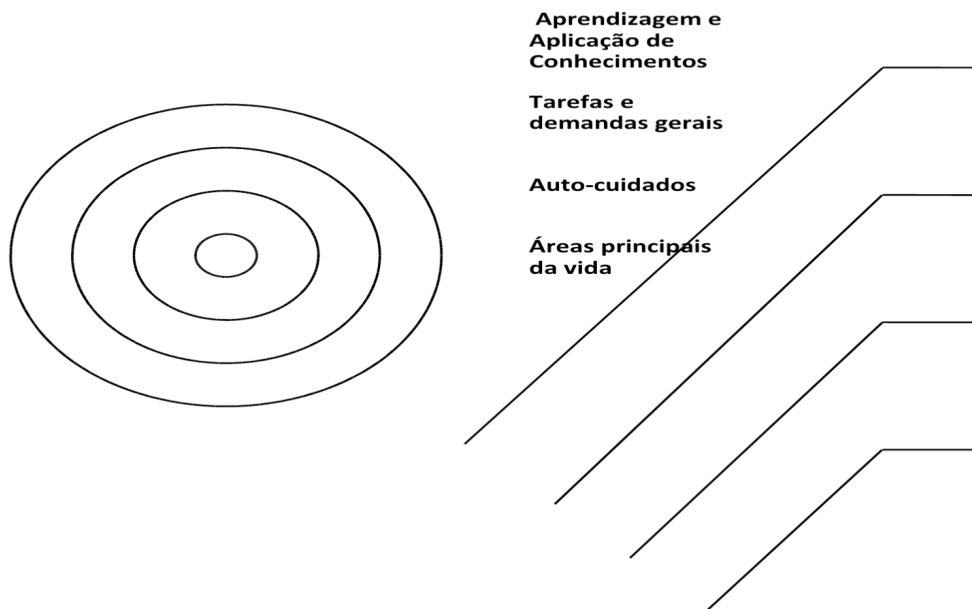



Figura 1 – Quatro tópicos principais

Fonte: (acervo pessoal)

A utilização da CIF – CJ para instrumentalizar e sistematizar os diversos domínios de uma pessoa em uma determinada condição de saúde, e estados de saúde da qual se encontra também a aprendizagem, permite-nos perceber as funções e atividades desse corpo ligadas com o ambiente, suas capacidades e seus desenvolvimentos, dessa interação nascendo a produção humana, que é a construção de significados aos seus meios de viver, suas formas de envolvimento e participação nas atividades. Na perspectiva do pedagogo, da família e do indivíduo, como as estruturas e funções do corpo, das atividades e participações, são barreiras ou facilitadores que provem ou não um ambiente que contribui para que o sujeito tenha o máximo de potencialidades exploradas?

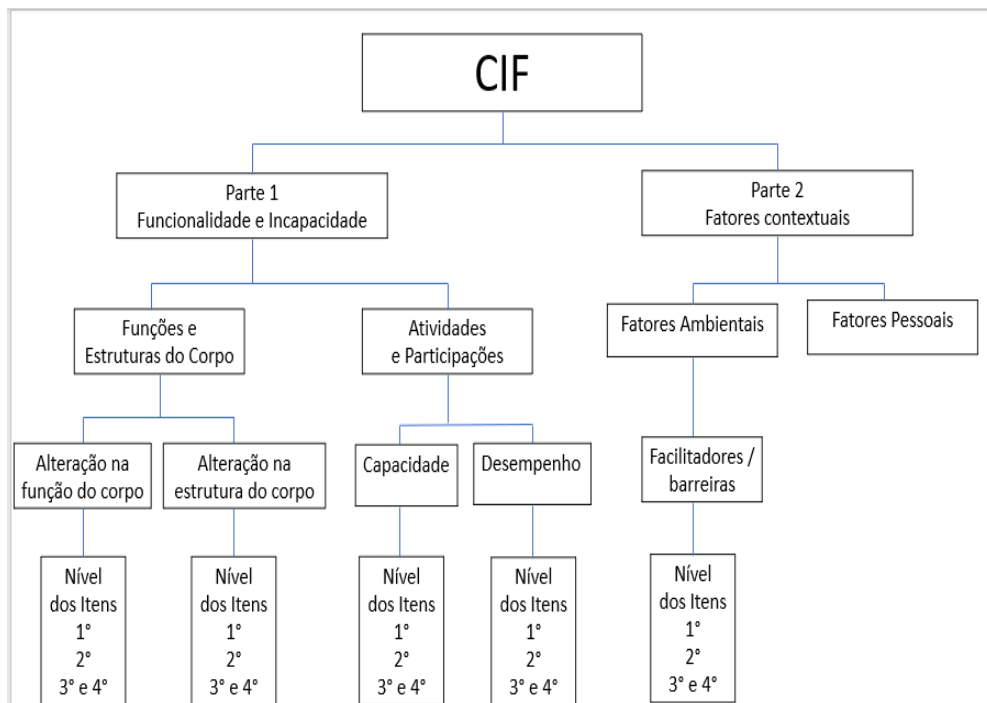



Figura 2 – Estrutura da CIF

Fonte: (CIF, 2015, p. 231)

- ***Estruturas e funções do corpo,*** são as funções fisiológicas dos sistemas corporais e funções psicológicas. As Deficiências são problemas na estrutura do corpo.
- ***Atividades e Participações*** são a execução de uma tarefa ou ação, e a participação é o ato de envolvimento em uma situação de vida real.
- ***Fatores ambientais*** são definidos como ambiente físico, social e de atitudes no qual as pessoas vivem e conduzem suas vidas.

A acessibilidade tem caráter decisório na inclusão e socialização das pessoas com deficiências, sendo que "[…] neste sentido o enfoque não é mais a pessoa com deficiência, mas o meio em que ela vive e como este meio poderá colaborar para o estímulo do potencial desta pessoa" (FERNANDES; ORRICO, 2012, p.101).

Os autores ainda afirmam que:

> […] segundo Fernandes desde 1992 a Associação Americana de Deficiência Mental vem apresentando o modelo de suporte como preferencial ao modelo do deficit intelectivo. Na concepção do suporte a deficiência pode ser minimizada se o contexto social oferecer suportes adequados para a funcionalidade da pessoa. (FERNANDES; ORRICO, 2012, p.100).

Nesse modelo da Lei Brasileira de Inclusão o capítulo quatro a LBI trata especificamente da educação e dos suportes para educação, profissional de apoio pedagógico, aprimoramento dos sistemas educacionais, que tem por objetivo assegurar as condições de acesso e permanência, participação e aprendizagem, rompendo com as barreiras para promover a inclusão em sua plenitude. Bem como a garantia de novos métodos e técnicas pedagógicas, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, e o atendimento educacional especializado para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência garantindo que seu currículo esteja em plenas condições de igualdade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, No. 13.146, de 06 de junho de 2015 destaca que:

> [...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015b).

2 | RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao identificar o papel do profissional da pedagogia dentro da abordagem dessa Classificação, que relaciona a aprendizagem à saúde. O pedagogo a partir de suas múltiplas percepções é possível gerar e estabelecer estratégias, planejamentos e intervenções no ambiente educacional e familiar através da CIF – CJ, no aspecto do desenvolvimento humano. Construindo modificações nas descrições, acrescentando novos significados a códigos não utilizados, analisar e avaliar os indicadores de inclusão e exclusão, e dimensionar os qualificadores nas ações do desenvolvimento dos estados de saúde no processo de aprendizagem.

Ao se tratar de uma classificação de amplitude biopsicossocial ela estende seus campos de atuação e aplicação, podendo ser utilizada em instâncias sociais como seguridade social, sistemas educacionais, sistemas de saúde, setores de segurança pública, econômicos, desenvolvimento e fortalecimento de políticas públicas etc.

3 | CONCLUSÕES

A perspectiva multidimensional torna-se fundamental para compreender as influências dos fatores ambientais e pessoais na vida de uma pessoa. Nos ajudando, a partir do contexto em que ela vive, dimensionar as suas potencialidades nas atividades e participações. Transformando em habilidades as atividades de vida diária. Dessa forma podemos perceber se o ambiente é acessível ou não, se dispõe de tecnologia assistiva,

se os estímulos emocionais tendem a ser apoio na construção da autonomia da pessoa, se as leis que regem a sociedade são inclusivas ou excludentes. Todos esses elementos interferem diretamente na funcionalidade de uma pessoa. Esses protocolos de avaliação, sendo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF-CJ) e a Escala de Suporte e Intensidade (SIS), podem ser instrumentos na implantação de Planos Educacionais Individualizados, através de uma construção bioecológica e multidimensional. Permitindo o acesso, participação plena e ativa no processo de ensino aprendizagem dos anos com deficiências e transtornos de aprendizagem. Com o apoio e suporte necessário flexionando o currículo do ensino regular, construindo adaptações para assegurar condições para que esses alunos continuem seu processo de escolarização. Assim é possível concluir que os espaços e ambientes sociais e escolares possuem barreiras que limitam o envolvimento e participação de uma pessoa mais do que a sua deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**

BRASIL, 1996, Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25. Junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 20/10/2019 ás 19:45h.

CONANDA. **Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à adolescência.** Brasília: Conanda, 2000.

FERNANDES, E.M.; CORRÊA, M.A.M. Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com Deficiência Mental. 1a edição. Rio de Janeiro: Unirio, 2018.

FERNANDES, Ediciléa Mascarenhas; **ORRICO,** Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

[OMS] **Organização Mundial da Saúde, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificação Internacionais]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2015.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/8aa0900025feef6032564ec0060dfff/418a656ff2df34ec0325 64f8006c0fda?OpenDocument <ultimo acesso em 19/12/2020 ás 09:13h>

https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-200.pdf <ultimo acesso em 17/11/2020 ás 17:23>

https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituinte <ultimo acesso em 17/11/2020 ás 21:17>

CAPÍTULO 7

PERSPECTIVAS ATUAIS DO PSICÓLOGO ESCOLAR: INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Bruna Albornoz D'Ávila
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/0997367352083974

Mariana Prado Sulla
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/8959198447269609

Pedro Henrique Alves Francisco
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/8143491386197567

Stefania Neves de Oliveira
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/5296799721189056

Maria Aurora Dias Gaspar
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo – SP
http://lattes.cnpq.br/6403249165037451

RESUMO: A Psicologia Escolar tem um histórico de atuação com bases clínicas, voltadas para o diagnóstico e atendimento individualizado ao aluno com problemas de comportamento ou aprendizado. O objetivo deste trabalho foi investigar como a literatura acadêmica brasileira aborda a atuação do psicólogo escolar nos dias atuais, tendo em vista a ressignificação da prática decorrente de problematizações acerca dos moldes clínicos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em bases de dados, a partir da busca por publicações feitas entre 2014 a 2020, utilizando os descritores "Educação", "Atuação do Psicólogo Escolar", "Psicologia escolar", "Psicologia Educacional" e "Ação preventiva". Foram selecionados artigos e teses que relatam a atuação do psicólogo nas escolas brasileiras e foi realizada uma análise dos materiais levantados, atentando para menções ao papel clínico, ao papel crítico e ao papel preventivo. As pesquisas revelaram uma gama de possibilidades de ações realizadas, que resultam na falta de padronização do papel do psicólogo escolar. Além disso, observa-se que modelo clínico ainda se faz consideravelmente presente, porém com significativas mudanças e abertura para outros modelos de atuação, podendo ser preventivo e/ou crítico. Apesar do panorama estar mudando, ainda existem barreiras como, por exemplo, a formação em Psicologia, que permanece muito voltada para o atendimento clínico, e agentes como professores e gestores que perpetuam expectativas de que os psicólogos atuem de forma individualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Atuação do Psicólogo escolar, Psicologia escolar, Psicologia Educacional, Ação preventiva.

CURRENT PERSPECTIVES IN SCHOOL PSYCHOLOGY: INTERFACE WITH EDUCATION

ABSTRACT: School Psychology has its roots in clinical interventions, such as the individual diagnosis and treatment of students with behavioral or learning disorders. This paper aims to investigate how the practice of School Psychology is described in contemporary Brazilian literature, considering recent discussions concerning clinical approaches to the field. We thus searched databases for Brazilian papers published between 2014 and 2020, using the keywords "Education", "Practices in School Psychology", "School Psychology", "Educational Psychology" and "Preventive measures". We selected and analyzed papers and theses describing the practice of School Psychology in Brazilian schools, with special attention to mentions of clinical, critical, and preventive measures within that field. Results reveal a plethora of practices in School Psychology, pointing to the nonexistent standardization of the role of school psychologist in Brazil. Furthermore, clinical approaches can still be found in most schools; however, new approaches – such as those of preventive and/or critical inclinations – continue to grow in popularity. Although the School Psychology scenario is currently changing, obstacles can still be found, such as the heavy emphasis on clinical work and outdated expectations reinforced by teachers and principals.
KEYWORDS: Education, Practices in School Psychology, School Psychology, Educational Psychology, Preventive measures.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário da Psicologia escolar é consequência de uma trajetória que se consolidou com a publicação da Lei 13.935/19, que assegura a inserção de psicólogos e assistentes sociais para suporte nas instituições escolares da rede básica de ensino público:

> Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.
>
> § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.
>
> § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

A referida Lei apresenta um caráter generalista, não abordando quais deverão ser as práticas psicológicas nas escolas. Ainda assim, sua aprovação é uma conquista resultante de diversas articulações, disputas de poder, mobilizações e lutas que ocorreram a partir de discussões antigas e de "casos emblemáticos na sociedade como o massacre ocorrido na escola Raul Brasil, em Suzano (SP), em março deste ano" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, online).

Considerando o percurso histórico da atuação do psicólogo na escola, tivemos muitos avanços. Se, a princípio, a atuação do profissional limitava-se em normatizar e ajustar o aluno às condutas esperadas pela instituição, hoje é muito mais diversificada e ampla. A saúde emocional, pouco trabalhada nas primeiras décadas de atuação do psicólogo escolar, torna-se uma grande faceta da atuação desse profissional. Atualmente, busca-se trabalhar também com as questões fora dos muros das escolas, para que as intervenções gerem resultados positivos.

Sabe-se que é importante uma ampla investigação da queixa, considerando todas as relações pertinentes ao contexto no qual o aluno está inserido e suas consequentes manifestações. Mas, em vista de vários atravessamentos (singulares em cada contexto como, por exemplo, o perfil dos alunos de uma escola, políticas e equipes que atuam na gestão de cada município etc.) e das diferentes realidades que temos no Brasil, como pensar em uma padronização do fazer do psicólogo que atua no campo escolar?

2 | OBJETIVOS

Realizar uma revisão da literatura brasileira na área da Psicologia Escolar, visando compreender a atuação dos psicólogos inseridos nesse campo; fazer levantamento bibliográfico delineando as diferentes atuações do psicólogo escolar no território brasileiro; e compreender quais são os empecilhos para que seja consolidada uma identificação única, que embase o trabalho dos psicólogos que atuam em escolas.

3 | METODOLOGIA

A referente pesquisa é de cunho qualitativo. Para tal, foi utilizado o método de levantamento bibliográfico, a partir de buscas feitas em bancos de dados eletrônicos: Biblioteca Digital do Sistema de Bibliotecas “Professor José Storópoli” da Universidade Nove de Julho – Uninove, SciELO, BVS-Psi e PePSIC, Indexpsi, CAPES e BDTD. Os critérios de inclusão nesta amostra foram artigos científicos publicados entre os anos de 2014 a 2020. Para tal finalidade, digitou-se no campo de busca dos sites eletrônicos os descritores: Educação, Atuação do Psicólogo escolar, Psicologia escolar, Psicologia Educacional, Ação preventiva.

Feita a coleta de dados, os artigos foram selecionados de acordo com os objetivos do projeto, sendo mantidos apenas aqueles que continham informações sobre a atuação de psicólogos na rede de ensino básico, em todo o território brasileiro. Após, foi feita uma análise criteriosa dos artigos encontrados na revisão da literatura realizada. A pesquisa articula-se à linha de pesquisa “Processos Cognitivos, de Aprendizagem e Interação Social” do Curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho – Uninove.

4 I REFERÊNCIAS TÉCNICAS DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

A ausência de clareza das autoridades competentes a respeito do que deve consistir a atuação do psicólogo escolar abre diversas lacunas, resultando em uma atuação vaga e inconsistente, além de gerar resistência por parte do corpo docente e demais funcionários das escolas (MOREIRA; GUZZO, 2014). Para não cair no erro de afirmar que não há nada que embase o campo prático deste fazer, existem possíveis direcionamentos, encontrados nos documentos do Conselho Federal de Psicologia (2010; 2013; 2020). Estas referências apontam, de forma geral, que a atuação do psicólogo escolar deve se pautar pelas diferentes perspectivas dos atores que ali se inserem, para que seja possível fazer uma mediação entre a realidade escolar, a criança e a família em uma atuação multidisciplinar. Dessa forma, contribui para que seja quebrado o paradigma de culpabilização do aluno por suas dificuldades, rompendo com a ideia da atuação unicamente remediativa do psicólogo no contexto escolar.

É comum que os membros do corpo docente busquem um modelo de tratamento clínico para o problema alegado (geralmente o aluno e sua família), o que se coloca como uma barreira para que o psicólogo assuma uma posição de orientador quanto aos problemas institucionais que, em realidade, são o cerne da questão. A atuação na elaboração do projeto político pedagógico é um exemplo de ação institucional de grande importância.

Observa-se que dar voz e implicar os agentes escolares que produzem enquanto escola (alunos, famílias ou mesmo a equipe profissional que ali atua), partindo de suas vivências, dificuldades e potencialidades, se mostra um caminho efetivo para a resolução das demandas.

A partir das queixas de dificuldades de aprendizagem, o psicólogo pode atuar na busca pelas potencialidades dos alunos junto aos docentes. No âmbito familiar, pode promover a reflexão sobre o papel da escola e da família junto aos pais e responsáveis pelos alunos, em uma troca coletiva que pode gerar soluções importantes. Com os educadores, a conversa pode se dar voltada à compreensão sobre as dimensões coletiva, singular e subjetiva, problematizando a naturalização de alguns procedimentos, buscando a superação do costume de culpabilizar os agentes inseridos na cena, abordando temas voltados às relações escolares e processos de aprendizagem, a fim de tornar o ensino mais humanizado. Com os alunos, conversas em grupos que abarquem assuntos de interesse das crianças e jovens, reforço para os que possuem dificuldades de aprendizagem, auxiliando os docentes nos ajustes dos conteúdos e a realidade escolar ao perfil do aluno.

Outro campo que demanda muito a presença dos psicólogos é na educação inclusiva. Ainda hoje a formação dos psicólogos ainda é muito focada na perspectiva clínica de atuação, perpetuando a patologização do ensino. Nesse contexto, os psicólogos podem promover trocas grupais sobre a temática da inclusão, da loucura e da diferença, trabalhando junto da equipe escolar para potencializar o desenvolvimento do aluno com

deficiência, auxiliar na interlocução com outros profissionais ou serviços que atuam no cuidado de determinado aluno e realizar um acompanhamento individualizado, caso necessário.

5 I RESULTADOS

5.1 Papel preventivo

Não há consenso entre os autores consultados a respeito da forma que deve ser executada a atuação preventiva, mas todos concordam que deve ser realizada junto à equipe pedagógica, focada no bem-estar e promoção de saúde dos alunos e docentes (PRUDÊNCIO, 2015). Há, também, autores que incluem a equipe administrativa no escopo desse trabalho, como Souza et. al (2016).

Com base nas informações obtidas nos artigos consultados, diversos autores (MAIA, 2012 apud EVANGELISTA; AMARAL, 2017; PERETTA et. al, 2014; SANTOS et. al, 2018; SANT'ANA; GUZZO, 2016) citam propostas de psicoeducação e/ou trabalhos reflexivos e emancipadores, em grupo, como possibilidades de ações preventivas encontradas em suas pesquisas. Os temas trabalhados giram em torno de educação sexual, inclusão e acessibilidade, direitos humanos, entre outros, alguns contando com recursos como dinâmicas e contação de histórias, incluindo a participação de alunos, pais, gestores e professores. Outras formas de intervenção expostas no artigo de Peretta et. al (2014) incluem a realização de pesquisas institucionais, para que os professores compreendam melhor as demandas de seus alunos, contribuindo para a resolução e evitação de problemas.

Mesmo que citados, os trabalhos preventivos ainda aparecem em menor escala em comparação com demais formas de atuação, como nos mostram Aquino et al. (2015), quando relatam que 20,5% das ações realizadas por psicólogos escolares em João Pessoa-PB, por exemplo, consistem em projetos com base na psicoeducação.

Podemos citar também Rose et. al (2016), que desenvolveram um projeto com propostas baseadas na aprendizagem cooperativa, no qual os alunos precisavam se ajudar mutuamente para obterem um bom resultado, sendo impossibilitado o sucesso das tarefas se algum deles deixasse de participar.

Para Evangelista e Amaral (2017), o desafio de propor uma atuação preventiva se encontra na possibilidade de envolver todas as esferas existentes na instituição escolar, inclusive as famílias, sem se voltar para uma atuação puramente clínica. Outros artigos ressaltam as dificuldades do trabalho preventivo: Sant'ana e Guzzo (2016), por exemplo, relatam que no decorrer de um projeto de cunho preventivo as psicólogas se depararam com inúmeras questões, conflitos e angústias que se viram responsáveis por acolher, realizando, por fim, um trabalho de cunho terapêutico.

5.2 Papel clínico

As críticas às práticas medicalizantes presentes na literatura acerca da psicologia escolar diferem da realidade na atuação do psicólogo, pois, segundo a pesquisa feita por Araújo (2017) em sua dissertação de mestrado, a atuação clínica do psicólogo escolar se fez extremamente presente, o que é ratificado por outras pesquisas como a de Vectore (2015), Santos et al. (2018), Evangelista e Amaral (2017) e a de Aquino et. al (2015).

Os dados apresentados por alguns autores, como Prudêncio (2015) e Vectore (2015), bem como o estudo-intervenção realizado por Petroni e Souza (2014) indicam que existem fortes expectativas para que a intervenção do psicólogo seja de forma diagnóstica e terapêutica, principalmente de "alunos-problema" e que, para os docentes, esta seja a função do psicólogo, bem como mediar as relações com familiares. Em São Paulo e Santa Catarina, existe o discurso de "uma prática alicerçada em ações institucionais" (VECTORE, 2015, p. 169), porém as demandas continuam a impor um atendimento individual e clínico. Foi levantada a hipótese de que tal tendência "adviria de um desencontro entre as demandas [...] e a formação clínica disponibilizada por muitos cursos de graduação em Psicologia" (AQUINO et al., 2015, p. 72).

A Educação Especial e Inclusiva também é ponto central dos trabalhos de Benitez e Domeniconi (2015), Aquino et al. (2015), Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) e Souza et al (2016), aparecendo também em Vectore (2015). Para os autores, a prática do psicólogo escolar no campo da inclusão engloba intervenções e orientações junto aos professores, às crianças com transtornos e/ou com deficiência, e aos pais ou cuidadores. São citadas ações como treinamento de habilidades sociais, apontando para uma prática individualizada com base no referencial comportamental de viés clínico. Apesar de sua preocupação com a socialização dos alunos e do trabalho intersetorial, estes profissionais ainda se depararam com demandas relativas ao atendimento individual e à formação de classes especiais. Apesar de haver espaço para uma atuação preventiva e crítica à Educação Especial e inclusiva, percebe-se a grande quantidade de demandas clínicas que permeiam essa área.

5.3 Papel crítico

Esse papel deve ter como enfoque, nas palavras de Sayão e Guarido (2004), criar "novas significações para antigos fatos, sentido onde não existia algum, possibilidade de deslocamento das pessoas em seus lugares normalmente estabelecidos" (p. 87). Um exemplo de atuação condizente com estas ideias encontra-se em Peretta et al. (2014), para quem a função do psicólogo na escola deve ser atender à queixa escolar a partir de um olhar crítico que veja a instituição como um sistema completo, constituído de alunos, funcionários, famílias e todas as realidades que os perpassam. Moreira e Guzzo (2014) apontam para a necessidade de compreender não apenas o comportamento do aluno

dentro da escola, mas também como são afetados por questões como a vida familiar, violência, dificuldades financeiras e o acesso (ou falta de acesso) a serviços de saúde e assistência.

A articulação dos psicólogos com demais funcionários da escola é frisada em Peretta et al. (2014), Evangelista e Amaral (2017), Sant'ana e Guzzo (2016) e Santos et al. (2018). Este último artigo também menciona uma profissional que atua como membro da coordenação, participando da reelaboração dos projetos político-pedagógicos, reuniões de pais, formação de professores, mediação de conflitos, entre outras. Segundo Souza et al. (2016), até psicólogos que são chamados às escolas para desenvolver trabalhos específicos se dedicam a conhecer a realidade da escola em sua totalidade, incluindo sua equipe e seu espaço físico, antes de implementar os projetos.

Zucoloto (2019), por exemplo, apresenta um caso no qual uma equipe de Psicologia foi chamada a intervir em uma turma com diversas queixas de indisciplina e, como solução, realizou assembleias com a turma, criando um espaço de escuta e atividade mediante o qual pôde se reconfigurar.

Infelizmente, há pouca preparação durante a graduação em Psicologia para atuar com os diversos meandros da realidade escolar, conforme apontado por Dias, Patias e Abaid (2014), Gomes e Pedrero (2015) e Araújo (2017). Dentre os 150 graduandos em Psicologia entrevistados por Costa, Araújo e Negreiros (2019) em uma universidade federal no estado do Piauí, 62% declararam ter realizado estágio em Psicologia Escolar e, por isso, reconhecer a importância de combater politicamente as tendências patologizantes nessa área. Por outro lado, as entrevistadas por Gomes e Pedrero (2015), todas as quais são formadas há mais de 18 anos, informaram apenas se sentir preparadas para lidar com a queixa escolar após realizar cursos de pós-graduação. Essa pesquisa demonstra a importância das oportunidades para além da clínica durante a graduação em Psicologia: principalmente no caso de psicólogos atuantes na rede pública no interior, como um dos entrevistados por Peretta et al. (2014), a falta de recursos para buscar especializações após a graduação é um forte empecilho ao aprimoramento do olhar do psicólogo para a realidade escolar.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão da literatura e dos resultados obtidos, verifica-se imensa heterogeneidade de ações dos psicólogos escolares que atuam em todo o Brasil.

As práticas preventivas encontram lugar em uma parcela muito pequena, considerando o quadro geral de práticas, porém diversos autores defendem-nas, e o fato de conter publicações citando algumas ações concretas que são realizadas já indica avanços importantes.

O viés clínico de atuação, individualizando o problema no aluno e desconsiderando demais fatores que por trás da queixa, ainda se mostra presente de forma insistente em parte considerável das práticas dos psicólogos escolares brasileiros. Como visto, a formação deficiente, com forte ênfase clínica nos cursos de Psicologia (em especial para os profissionais formados há mais tempo, mas não restrito a eles) são citados como molas propulsoras deste cenário.

Sabe-se então, que o psicólogo escolar deve, idealmente, pensar a sua posição de maneira crítica, desafiando as expectativas que encontra e buscando "explorar as dinâmicas da comunidade e da escola por meio de ações e reflexões da realidade vivida, de forma que gerem transformações sociais e individuais a partir da e na escola" (SANTOS et al, 2018, p. 584). Neste contexto, também foi possível observar que muito está sendo feito neste sentido. Apesar de ainda existir uma expressiva atuação clínica, muitos psicólogos já puderam se debruçar sobre as novas formas pensadas para uma prática emancipadora que, de fato, colabora para a garantia de direitos humanos.

Os direcionamentos que o Conselho Federal de Psicologia aponta se dão no sentido da importância da escuta, do pensar sobre o que se faz, de articular, mediar e atuar nas relações, considerando toda a rede que se insere na demanda. Entende-se que o papel do psicólogo escolar é, portanto, mobilizar os sujeitos para transformar as realidades. Os documentos oficiais não apresentam métodos, nem ações padronizadas de atuação, nos dizem muito mais o que não fazer e menos como fazer. Essa mobilização deve abranger não apenas os profissionais da escola, mas também os alunos, os pais e a comunidade, pois todos são participantes ativos da realidade escolar.

É desse modo que se pode entender por que a Psicologia Escolar é alvo de incompreensão e desconhecimento: por ainda estar se firmando enquanto prática social e politicamente consciente. A realização e publicação de estudos sobre o assunto, a promulgação da Lei nº 13.935/19 e a nova publicação de referências para sua regulamentação, conforme publicado pelo Conselho Federal de Psicologia (2020), indicam que o panorama da Psicologia Escolar pode estar em vias de mudar. Por ora, contudo, verificam-se formas de atuação fragmentadas, nas quais aspectos clínicos, preventivos e críticos se sobrepõem e alternam entre si.

REFERÊNCIAS

AQUINO, F. S. B. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2015.

ARAÚJO, G. G. **Uma interface entre medicalização escolar e os profissionais da educação: construindo estratégias para uma autonomia ao saber médico.** 2017. 118 f. (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua-RJ, 2017

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. School Inclusion: Brazilian Educational Agents' Roles. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007, 2015.

BRAZ-AQUINO, F. S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. A. Conceptions and practices, on school inclusion, of school psychologists and teachers. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255, 2016.

COSTA, T. S., ARAÚJO, L. F., NEGREIROS, F. Atuação do psicólogo escolar educacional em proposições legislativas contra medicalização da educação: suas representações sociais. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 107-126, jul./dez. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Veto Derrubado: Vitória da Psicologia e do Serviço Social. **Conselho Federal de Psicologia, 2019.** Disponível em: <https://site.cfp.org.br/veto-derrubado-vitoria-da-psicologia-e-do-servico-social/> Acesso 04 de Maio de 2020

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica - CREPOP**. Brasília, p. 17-80. 2013.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 105-111, jan./abr. 2014.

EVANGELISTA, A. L. F.; DO AMARAL, A. F. Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino, da teoria à prática: uma revisão bibliográfica conceitual. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 3, n. 2, p. 62-73, 2017.

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 427-440, 2018.

GOMES, C. A. V.; PEDRERO, J. N. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1239-1256, 2015.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. O psicólogo na escola: um trabalho invisível**?. Revista Interinst. Psicologia**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 42-52, jun. 2014.

PERETTA, A. A. C. S. et al. O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 293-301, mai./ago. 2014.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de uma Parceria. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 2, p. 444-459, 2014.

PRUDÊNCIO, L. E. V. et al. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 143-152, 2015.

ROSE, T. M. S. de et al. Práticas educativas inovadoras na formação do psicólogo escolar: uma experiência com aprendizagem cooperativa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 304-316, 2016.

SANT’ANA, I. M.; GUZZO, R. S. L. Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 1, p. 194-204, 2016.

SANTOS, G. M. et al. Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2018.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. (2004). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.), **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos** (pp. 83-91). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

SILVA, V. P. Escola não é ambulatório e psicólogo não é professor: o que faz um psicólogo na educação? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Experiências profissionais na construção de processos educativos na escola.** 1. ed. Brasília: CFP, 2010.

SOUZA, M. P. R. et al . Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. **Psicologia Esc. Educ**., Maringá , v. 20, n. 3, p. 601-610, Dec. 2016.

VECTORE, C. Atuação do psicólogo na educação básica. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá, v. 19, n. 2, p. 397-399, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200397&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 set. 2020.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. et al . Atuação do psicólogo escolar crítico frente às queixas escolares: as assembleias escolares. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 217-232, jun. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 set. 2020.

CAPÍTULO 8

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Data de aceite: 01/06/2021

Janete Terezinha Schmitz
Universidad San Lorenzo – Unisal
Foz do Iguaçu – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0540945704068785

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo mostrar os caminhos percorridos pela educação especial que objetiva atender, através de meios pedagógicos, as crianças portadoras de necessidades especiais dentro das escolas. Sabe-se que este é um assunto que vem possuindo cada vez mais relevância e está sempre aberto a novas discussões e perspectivas de ensino, tendo em vista que as escolas devem estar preparadas para receberem e atenderem a todos os seus alunos com necessidades especiais. Enquanto, mesmo que hajam projetos relacionados ao tema e que busquem efetivar uma educação de qualidade a todos esses alunos, ainda existem diversos percalços que são encontrados no cotidiano das escolas públicas brasileiras. Esse trabalho visa apontar alguns caminhos que foram percorridos pela educação especial e mostrar quais são seus principais objetivos em nosso país nos dias atuais, pois, é através desses caminhos que a educação inclusiva pode vir a ser efetivada de maneira plena e atender a todos os alunos que necessitem dela. De caráter teórico, embasado, principalmente no autor Marcos José Silveira Mazzota (2005) tal artigo, expõe de maneira breve o contexto histórico da educação especial bem como os fatores que estão em torno da educação inclusiva dentro das escolas da rede pública do país, dando ênfase, principalmente, aos caminhos pedagógicos que essa educação exerce dentro do âmbito escolar e o seu reflexo no ensino.
PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino, Escola.

THE WAYS THROUGH SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to show the paths taken by special education that aims to serve, through pedagogical means, children with special needs within schools. It is known that this is a subject that has become increasingly relevant and is always open to new discussions and teaching perspectives, considering that schools must be prepared to receive and serve all their students with special needs. While, even if there are projects related to the theme and that seek to provide quality education to all these students, there are still several obstacles that are found in the daily life of Brazilian public schools. This work aims to point out some paths that have been taken by special education and to show what are its main objectives in our country today, because it is through these paths that inclusive education can be fully implemented and serve all students who need it. Of a theoretical character, based mainly on the author Marcos José Silveira Mazzota (2005), this article briefly exposes the historical context of special education as well as the factors surrounding inclusive education within public schools in the country, giving emphasis,

mainly, on the pedagogical paths that this education exercises within the school environment and its reflection in teaching.
KEYWORDS: Education, Teaching, School.

1 | INTRODUÇÃO

A educação especial no país tem se mostrado com maior relevância e ênfase dentro do contexto escolar. A inclusão escolar de alunos especiais mostra-se, cada vez mais, presente dentro do cotidiano das escolas. Porém, quais são os melhores caminhos para que essa inclusão possa ser efetivada e a educação especial ser completamente respeitada? Tal trabalho irá expor algumas possíveis maneiras pedagógicas de se aplicar a educação especial dentro do contexto escolar com um todo.

Além de apresentar também, de maneira breve, seu processo evolutivo ao longo dos anos, bem como os primeiros os primeiros passos da modalidade por todo o mundo e quais foram seus principais representantes.

Para finalizar, será explanado brevemente a evolução dos caminhos pedagógicos da educação especial no Brasil, como objetivo de demonstrar a relevância dessa prática de ensino e o quão importante é a mesma dentro do âmbito escolar.

2 | OS PRIMEIROS PASSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial atualmente está sendo tratada com bastante ênfase e relevância por diversos setores estatais, incluindo o sistema educacional de ensino. Entretanto, assim como diversas outras modalidades de ensino, ela nem sempre foi efetivada e discutida com toda a importância necessária para o assunto.

Estudos apontam que foi a partir do século XIX que o assunto entrou em vigor e passou a ser a preocupação de diversos pesquisadores. É provável que hajam estudos datados anteriormente a essa época, contudo, esse período pode ser considerado como o marco dos primeiros passos da educação especial.

Desde então, os estudos não cessaram e cada vez mais novas medidas educacionais vem sendo pesquisadas para que o ensino de alunos portadores de necessidades especiais possa ser realizado com sucesso.

Assim, observa-se que mesmo sendo um tema atual e que ainda passa por diversas discussões, a educação especial está provando cada vez mais os seus motivos para que possa ser efetivada.

Quando as discussões iniciaram-se, diversas pessoas preocupadas com a situação das pessoas portadoras de necessidades especiais se prontificaram a propor maneiras que auxiliasse na vida e no cotidiano dessas pessoas. Pelo mundo todo, diversos líderes mostraram suas ações em prol da educação especial, pois “é importante conhecer algumas medidas tomadas por alguns desses líderes que, de uma forma ou de outra, tiveram importância decisiva na evolução da educação especial” (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Segundo pesquisas históricas, foi na Europa que os primeiros passos dos caminhos pedagógicos para a educação especial puderam ser dados. É interessante ressaltar que as principais medidas tomadas para tentar sanar os problemas das pessoas portadoras de necessidades especiais, estavam todas ligadas a projetos educacionais e foi, desde então, que as primeiras formas de minimizar os problemas do PNE dentro das escolas puderam ser criadas e, posteriormente, expandidas:

> Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram ser expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p.17)

Desde então, a modalidade de ensino da educação especial passou a ganhar relevância em diversos setores educacionais, proporcionando maiores discussões a respeito do assunto, o que fez com que algumas nomenclaturas fossem atribuídas a essa nova modalidade educacional.

Essas nomenclaturas mostram que a partir do século XIX, a educação especial passou a ser oficialmente estudada e analisada como proposta educacional pedagógica, tanto que alguns dos nomes que foram utilizados nesse período, ainda possuem a mesma função até os dias atuais, o que mostra que, segundo pesquisas, foi nesse período que a educação especial passou a ser devidamente concretizada no meio pedagógico:

> Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas a despeito de sua improdutividade, segundo meu ponto de vista (MAZZOTA, 2005, p. 17).

É importante salientar que, ainda em meados do final do século XIX, nem sempre os institutos ou as atitudes pedagógicas que eram tomadas a respeito da educação especial eram voltados exclusivamente ao setor educacional. Algumas das medidas consideradas socioeducativas tinham como principal objetivo auxiliar, na medida em que fosse considerado adequado, o portador de necessidade especial, ou seja, nem sempre o foco e o objetivo estavam devidamente voltados à educação, pois, “sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimento ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc.” (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Assim, como as diversas discussões sobre o assunto foram se expandindo, algumas pessoas mostraram interesse e preocupação no assunto, mas a seguir, será exposto brevemente quais foram os principais nomes que tiveram maior ênfase e relevância para a educação especial inclusiva ao longo do mundo.

Um dos nomes mais importantes e que, segundo pesquisas, foi o pioneiro a iniciar os estudos na área relacionada a educação especial de surdos foi Jean-Paul Bonet, francês, autor do livro "redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar". Ainda nessa área, outro nome importante foi o do fundador do primeiro instituto a receber crianças surdas e o responsável por criar o método de sinais para a comunicação de surdos: Charles M. Eppée.

Esse instituto de Charles M. Eppée foi criado em Paris e, posteriormente, houve diversos outros que passaram a existir a partir dos trabalhos deste. Na verdade, ele foi o espelho para que outros países se inspirassem e passassem a levar em consideração a educação de alunos surdos, tal qual como Inglaterra e Alemanha, como salienta Mazzota (2005):

> Os trabalhos do abade Eppée tiveram muita projeção na época e conduziram as realizações práticas pelo inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e pelo alemão Samuel Heinecke (1729-1790). Ambos fundaram, em seus respectivos países, institutos para a educação de "surdos-mudos". Heinecke inventou o chamado método oral para ensinar os "surdos-mudos" a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje denominado "leitura labial ou leitura orofacial". Tal método veio em oposição ao método de sinais e desde aquela época tem havido discussões e controvérsias sobre a validade de um e de outro método (MAZZOTA, 2005, p. 18).

É importante salientar que este método oralista de ensino para surdos, ao longo dos anos, passou por diversas modificações e transformações importantes. Com o passar do tempo, ele mostrou-se um fracasso e outros métodos educacionais passaram a ser estudados e analisados.

Entretanto, esse não é o objetivo deste trabalho, logo não serão mostrados os detalhes da evolução da educação de surdos, apenas será ressaltada a questão de que, a partir do Congresso de Milão em 1880, que foi o responsável pela criação definitiva do sistema oralista de ensino, a posição do sujeito surdo foi afetada, pois, muitos deles já eram adeptos da Língua de Sinais, dessa forma os surdos passaram a ser divididos em dois grupos: os surdos que "falam" e os surdos que "gesticulam", tal qual aponta Costa (2010):

> O fato é que, com a oralização sendo posta com o método de ensino ideal a partir do Congresso de Milão, em 1980, a posição sujeito surdo foi afetada. Esse sujeito agora deve falar, não deve gesticular. Deste modo, são concebidos lugares sobre a posição sujeito surdo, sobre aquele que gesticula e que não gesticula. O surdo que gesticula é aquele que não se encaixa aos padrões que o levarão a ser educado. O surdo que não gesticula é aceito pelos ouvintes que o rodeiam e, consequentemente, por outros surdos (COSTA, 2010, p. 26).

No Brasil, os reflexos estão ligados ao nome do francês E. Huet, responsável por criar a primeira escola para surdos do país e, também, foi ele quem trouxe os primeiros conceitos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Dessa forma, observamos que por motivos de contratos europeus ou políticos, a primeira escola preocupada em atender

alunos surdos do Brasil foi criada por um francês que mostrou preocupação tanto com a linguagem utilizada por esses alunos, quanto pelo atendimento educacional dos mesmos:

> Nesta história de evolução da Língua de Sinais, relatamos que a LIBRAS evoluiu no século XIX através de registros históricos, e entrou em contato com a Língua Francesa (LSF) nas mãos do professor surdo francês E. Huet. Ele veio ao Rio de Janeiro em 1855 com a intenção de fundar uma escola para surdos e, em 1857, com o apoio do imperador D. Pedro II, fundou o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, o atual Instituto de Educação de Surdos (INES) na capital do Rio de Janeiro (DINIZ, 2011, p. 26).

No que diz respeito a educação de cegos ou dos deficientes visuais, os principais nomes a serem destacados são dos franceses Valentin Haüy e de Louis Brailees. Haüy foi um dos pioneiros na criação do instituto de atendesse a pessoas cegas, não respectivamente alunos interessados em aprender; o trabalho de Haüy foi um marco na questão de propostas que passaram a discutir a questão das necessidades e percalços encontrados pelas pessoas cegas. Entretanto, posteriormente a esse seu trabalho, ele teve um papel fundamental na educação de alunos cegos ou deficientes visuais.

O interessante de se destacar em seu trabalho é que ele teve uma maior preocupação com a questão da leitura, o que faz com que utilizasse de alguns métodos próprios para tentar fazer com que uma pessoa cega pudesse ler:

> No atendimento aos deficientes da visão, deve ser destacado o papel de Valentin Haüy, que fundou em Paris o Institute Nationale des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional de Jovens Cegos), no ano de 1784. Naquela época, Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos, tendo merecido a aprovação da Academia de Ciências de Paris. Por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), o Instituto despertou reações bastante positivas e marcou seu início com grande sucesso (Mazzota, 2005, p. 18).

O outro nome importante citado acima foi o de Louis Braille (1809-1852) que foi estudante do Instituto de Haüy e é o responsável por criar o sistema de leitura em braile que, até os dias atuais, é utilizado e também considerado a maneira mais eficiente no auxílio de pessoas cegas, tornando possível que elas possam ler tranquilamente e, assim, poder usufruir de outros direitos que lhes convém, como o direito de estudar, por exemplo.

Para chegar nesse método de leitura, Louis Braille aperfeiçoou o código militar de comunicação noturna que foi criado pelo também francês e oficial do exército da França, Charles Barbier em 1819: “tratava-se de um processo de escrita, por ele idealizado, próprio para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos” (MAZZOTA, 2005, p.19).

Esse aperfeiçoamento é considerado ainda hoje como o melhor método de leitura para cegos, mas como já dito anteriormente, esse artigo não irá detalhar os métodos de ensino utilizados para o aperfeiçoamento da educação para alunos cegos. É importante ressaltar que:

> Em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), estudante daquele Instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna (écriture nocturne), criado por Barbier, para as necessidades dos cegos. De início, tal adaptação foi denominada de sonografia e, mais tarde, de braile. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura ou escrita, mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas. Baseado em seis pontos salientes na célula braile, esse "código" possibilita sessenta e três combinações (MAZOTTA, 2005, p.19).

No que diz respeito ao Brasil, um dos pioneiros a mostrar preocupação com a educação de cegos foi o Instituto Benjamin Constant (IBC) que, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1947, passou a preocupar-se com a formação e preparação de professores para lidarem com esses alunos:

> Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (MAZZOTA, 2005, p. 33).

Quanto à educação de deficientes físicos os primeiros passos podem ser registrados no continente europeu ainda no século XIX quando ,segundo registros históricos, foi no ano de 1832 que uma das primeiras instituições especializadas para atender alunos portadores de necessidades especiais físicas foi criada na Alemanha: "em relação aos portadores de deficiência física, registra-se que em 1832 teve início em Munique, na Alemanha, uma obra eficaz para a educação de deficientes físicos [...]" (MAZZOTA, 2005, p.20).

Quanto ao atendimento educacional especializado para crianças com deficiência mental, o nome que se destaca é o do francês Jean Marc Itard (1774-1838) que foi o primeiro homem a direcionar seus estudos em prol das pessoas portadoras de problemas mentais. Seus estudos, foram embasados na vida de um garoto que viveu por anos isolado na floresta. A partir do seus estudo realizados, com base na vida dessa criança, Itard publicou seu primeiro livro direcionado ao tema da deficiência mental:

> Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes ou retardados metais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vitor, uma criança de doze ano, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação [...] (MAZZOTA, 2005, p. 20).

Outra importante educadora e que também voltou seus estudos para essa área foi a italiana Maria Montessori 1870-1956). Principal responsável pela evolução dos estudos de Itard, ela criou métodos educacionais bastante utilizados na época e, alguns deles, usados até hoje nas escolas que recebem portadores de necessidades especiais mentais. Montessori, foi uma pioneira na criação de materiais pedagógicos que auxiliassem as crianças, mostrando que elas poderiam ter uma educação diferenciada e satisfatória:

> Montessori enfatizou a “auto-educação” pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Definiu dez regras de educação que parecia considerar adequadas tanto a crianças normais em idade pré-escolar, como a crianças treináveis, em idade escolar: 1- As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente; 2- a aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada; 3- as crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos; 4- As crianças amam a ordem; 5- As crianças devem ter liberdade de escolha. Por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam; 6- As crianças amam o silêncio; 7- As crianças preferem trabalhar a brincar; 8- As crianças amam a repetição; 9- As crianças têm sendo de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos; 10- As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio (MAZZOTA, 2005, p. 22-23).

A partir dessas informações, fica claro que, desde a época dos estudos da médica e educadora Maria Montessori, muitas das observações feitas por ela podem ser utilizadas até os dias de hoje na educação de crianças portadoras de necessidades especiais, seja qual for sua limitação.

Explanadas brevemente as principais informações sobre o contexto histórico da educação especial pelo mundo e seus reflexos em nosso país, passamos a alguns fatores direcionados especialmente a história da educação especial no Brasil com suas principais e mais relevantes observações.

3 | EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO DE SUA EVOLUÇÃO

A constituição Federal Brasileira de1988 salienta que todos os indivíduos têm direito à educação. Contudo, sabemos que uma criança portadora de necessidades especiais pode não ter esse direito completamente efetivado e os motivos podem ser os mais diversos possíveis, como a escassez e a falta de recursos das escolas (no caso de escolas de cidades do interior do país) ou falta de informação da família.

Assim como os europeus que, como foi demonstrado anteriormente, mostraram interesse pela educação especial, alguns brasileiros também tiveram a mesma preocupação ainda em meados do século XIX. Porém, foi apenas no século XX que as políticas educacionais brasileiras passaram a concretizar alguns estudos e hipóteses relacionadas à evolução da educação especial, dando a devida importância ao tema, como salienta Mazzota (2005):

> Inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização

> de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências. A inclusão de "educação de deficientes", da "educação de excepcionais ou da "educação especial" na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX (MAZZOTA, 2005, p. 27).

Assim, fica claro que a partir do século XX, estudiosos e pesquisadores passaram a transmitir maiores preocupações no contexto da educação inclusiva do país, mesmo que o registro de crianças especiais frequentes nas escolas, ainda pode ser considerado como preocupante, visto que a falta de informação destinada, especialmente aos familiares, ainda é um pouco falha.

Entretanto, a presença de crianças especiais no âmbito escolar é algo que está cada vez mais presente nas escolas públicas brasileiras, o que mostra que o direito dessas crianças a educação está, na medida do possível, sendo continuamente efetivado, visto que:

> O Estatuto da Criança e do Adolescente (em seu artigo 54, III, de 1990, que também afirma que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino"), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 58, de 1996); e no Decreto-Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (ANTUNES, 2008, p.17).

Assim, observa-se que esse é um problema que, felizmente, já está sendo sanado, aos poucos, dentro de nosso país, na medida que a educação especial vem mostrando-se cada vez mais importante na vida das crianças que necessitam dela. Sabemos que isso ainda não ocorre de maneira eficaz e, grande parte do território nacional ainda está completamente ligado à educação inclusiva. Contudo, trata-se de um tema que vem sendo discutido recentemente, tal qual aponta Mazzota (2005):

> A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p.15).

Importante salientar que não é possível afirmar que todas as crianças portadoras de necessidades especiais estão sendo atendidas no Brasil, visto que não há como saber em números precisos quantas crianças especiais existem no país e quantas delas estão frequentando o sistema regular de ensino. Mesmo porque, o registro de pessoas deficientes no país ainda é um número que não pode ser considerado exato:

> Para termos uma noção real da situação escolar do deficiente no Brasil, seria necessário que soubéssemos o número exato deles. Pois, a partir da comparação entre o número de habitantes brasileiros deficientes e o número de matrículas dos mesmos em instituições de ensino, poderíamos analisar se estas pessoas estariam sendo atendidas e recebendo uma educação de qualidade. Entretanto, nem mesmo o IBGE sebe ao certo este número. Desta forma se torna difícil saber como é a situação dos deficientes, já que nem mesmo sabemos de quantos estamos falando (MACÊDO, 2010, p. 01).

Porém, algumas alterações por parte do sistema legislativo brasileiro mostram que a questão da educação especial está ganhando cada vez mais espaço nas medidas educativas que visem atender às crianças portadoras de necessidades especiais. Prova disso, é a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, como mostra Macêdo (2010):

> A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidos nas salas convencionais. Nesse sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 01).

Fica claro que, a partir desse momento, a educação especial passa a ser algo obrigatório e a inclusão das classes especiais dentro das escolas vem a mostrar que o atendimento a essas crianças passou a possuir maiores preocupações em ser imposto dentro do âmbito escolar. O que mostra que a criação dessas turmas, possibilita que as crianças sejam tratadas de maneira diferenciada dos demais, podendo fazer com que seu ensino possa receber mais atenção:

> As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos [...]. A prática de separação das crianças tem para a época, segundo Carvalho (1997) um caráter humanitário por ser proposto por uma pedagogia científica e racional. Essa pedagogia científica legitima-se por estar "fundada na natureza" (KASSAR, 2011, p. 24-25).

Essas transformações no contexto educacional levam a crer que a realidade das pessoas portadoras de necessidades especiais está mudando em nosso país em diversos setores da sociedade, especialmente no contexto educacional:

> Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro lado, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Assim, fica claro que os caminhos que foram e estão sendo percorridos pela educação especial continuam com o mesmo propósito: atender com dignidade o aluno portador de necessidade especial e fazer com que seu ensino possa ser realizado com sucesso.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado no presente artigo, a educação especial sempre foi de suma importância dentro do contexto educacional. Embora não tenha sido realizada de maneira completa e efetiva em meados do século XIX, a proposta que foi criada pelos seus pesquisadores pioneiros, foi de extrema relevância para que novas perspectivas de ensino pudessem ser discutidas ao longo dos anos.

Assim, é possível concluir que, apesar do tema “educação especial” ainda ser considerado um desafio, ele possui uma grandiosa importância, visto que, sua evolução durante os anos sempre se mostrou positiva, mesmo com todos os percalços encontrados durante o caminho. E, mesmo que sua total implantação dentro do contexto escolar seja um desafio, é importante se ter em mente que a luta nunca deve ser findada, pois todos possuem o direito à uma educação de qualidade e, com as crianças portadoras de necessidades especiais não deve ser diferente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inclusão**: o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

COSTA, Juliana Pelegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição, sujeito e identidade. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais dos surdos brasileiros**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da LIBRAS. Petrópolis: Arara Azul, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **A escolarização da pessoa com deficiência mental**. IN.: CAMPOS, Sandra Regina Leite; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; LODI, Ana Claudia Balieiro; TESKE, Ottmar (Orgs.). Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma leitura da educação especial no Brasil**. IN.: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G Krob. Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACÊDO, Janaína Amanda Sobral. **Inclusão**: a escola está preparada para ela? Disponível em: <http://meuartigo.brasilescola.com/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2013.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPÍTULO 9

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Data de aceite: 01/06/2021

Tatiana Schmitz da Silva
Universidad San Lorenzo – Unisal
Foz do Iguaçu – Paraná
http://lattes.cnpq.br/1458420897032586

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo mostrar algumas das principais características relacionadas às necessidades educativas especiais, com ênfase no Transtorno de Déficit de Atenção. O incentivo para realizar essa pesquisa se deu devido às dificuldades encontradas por educadores quando os mesmos necessitam trabalhar com crianças que possuem o Transtorno de Déficit de Atenção e, possivelmente, trazer elementos que contextualizem esse cotidiano de sala de aula, pensando em auxiliar outros profissionais da área da educação para que possam realizar um trabalho efetivo, valoroso e eficiente, fazendo com que todas as crianças possam receber educação de qualidade e de maneira igualitária. Para tanto, apesquisa possui caráter teórico, uma vez que será considerada a literatura já existente acerca da temática como base para tal artigo. Serão utilizados autores como Thomas W. Phelan; Trinidad Bonet; Yolanda Soriano; Cristina Solano; Paulo Mattos.Ademais, será feita a explanação acerca do conceito de Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Objetiva-se, ainda, apresentar os aspectos que estão relacionados às necessidades educativas encontradas no cotidiano de professores dos mais diversos níveis de ensino, por todo o Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Déficit de Atenção, Educação, Transtorno.

ATTENTION DEFICIT DISORDER: SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: The present article aims to show some of the main characteristics related to special educational needs, with emphasis on Attention Deficit Disorder. The incentive to carry out this research was due to the difficulties encountered by educators when they need to work with children who have Attention Deficit Disorder and possibly bring elements that contextualize this everyday classroom, thinking of helping other professionals of the education so that they can carry out effective, valuable and efficient work, so that all children can receive quality and equal education. For this, research has a theoretical character, since it will be considered the existing literature on the subject as the basis for such article. Authors like Thomas W. Phelan; Trinidad Bonet; Yolanda Soriano; Cristina Solano; Paulo Mattos. Moreover, an explanation will be given about the concept of Attention Deficit Disorder (ADD). The objective is also to present the aspects that are related to the educational needs found in the daily life of teachers of the most diverse levels of education, all over Brazil.

KEYWORDS: Attention Deficit, Education, Disorder.

1 I INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção é algo que acaba alterando drasticamente a rotina familiar: há mais tensões; mais discussões; mais competições, etc.. Segundo Bonet, Soriano e Solano (2008, p. 02), esse transtorno é uma alteração do desenvolvimento da atenção, da impulsividade e da conduta governada por regras, como a obediência, o autocontrole e as resoluções de problemas, que se inicia logo nos primeiros anos do desenvolvimento.

Essa nomenclatura, Transtorno de Déficit de Atenção, surgiu em 1980, no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM-III, sigla em inglês), e essa definição já esclarecia que a ênfase do problema era a dificuldade em manter a atenção e a concentração.Ainda segundo o DSM-III, podem-se considerar dois tipos de Déficit de Atenção, o TDA com hiperatividade (TDAH) e o sem hiperatividade. Embora ambos tratem acerca da dificuldade de atenção, os indivíduos que se encaixam no TDAH se apresentam extremamente ativos, impulsivos e até apresentando comportamento destrutivo (PHELAN, 2005, p.13).Vale a pena frisar que, segundo Bonet, Soriano e Solano (2008, p. 04),

> o TDAH é um transtorno que se manifesta no comportamento da criança e tem como origem uma alteração neurológica. Trata-se de uma alteração no padrão de funcionamento de uma parte do cérebro, o lobo frontal[1], envolvido nas funções executivas (BONET, SORIANO, SOLANO, 2008, p. 04).

As autoras explicam, ainda, que essas funções acabam impedindo que a criança seja capaz de guiar seu próprio comportamento em direção a um objetivo desejado, elas também são incapazes de controlar seus impulsos.

Assim, o objetivo da pesquisa é apresentar, como base em autores de renome, algumas das características que podem ser encontradas em nossos alunos com o Transtorno de Déficit de Atenção, bem como alternativas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.Isso se faz importante, uma vez que o educador pode não ter adquirido o conhecimento necessário durante sua jornada, seja na graduação ou vivências de sala de aula. Além de que, é válido mencionar, o professor deve sempre procurar se atualizar, para, da melhor forma possível, poder vencer as dificuldades que aparecem em seu cotidiano, oferecendo, assim, maiores oportunidades ao seu alunado.

Entretanto, segundo o neuropsicólogo Gabriel Coutinho[2], o professor é capaz de reconhecer os comportamentos de seus alunos que fogem do 'adequado' a idade, o que auxilia no diagnóstico do Transtorno, uma vez que ele pode observar e indicar os 'sintomas'. Devido a isso, o presente artigo visa auxiliar os docentes e apresentar-lhes alguns pontos

1. As autoras apresentam, também, as funções do lobo frontal: guia; previsão; planejamento; linguagem interna; regulação e direção; controle da emoção; tempo de espera; ajuste da reação; capacidade de manejar a informação; capacidade de análise e síntese; processo de planejamento e/ou resolução de problemas (BONET, SORIANO, SOLANO, 2008, p. 05).

2. http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/1147-qual-o-papel-dos-professores-para-o-diagn%C3%B3stico-de-tdah?.html

que podem ser observados e praticados, visando uma melhoria na qualidade do ambiente de ensino.

2 | TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por um alcance inapropriadamente fraco da atenção, em termos evolutivos ou aspectos da hiperatividade e impulsividade ou ambos, inapropriados à idade (KAPLAN, 1997). Como supracitado, esse distúrbio apresenta como principais sintomas a desatenção, impulsividade, além de que pode apresentar hiperatividade física e mental.

Dentre as possíveis causas, encontra-se: fatores genéticos, como alcoolismo parental, depressão; traumas ou acidentes durante a gestação. Com base no DSM-IV, Phelan (2005, p. 15)cita alguns critérios que devem ser cumpridos para que um indivíduo seja considerado portador de TDA: a) Persistência: o comportamento deve persistir por, pelo menos, seis meses; b) Início precoce: os sintomas devem estar presentes antes dos sete anos de idade, mesmo que não tenham sido diagnosticados; c) Frequência e Gravidade: em relação às pessoas da mesma idade, a desatenção / hiperatividade / impulsividade devem ter caráter extraordinário;d) Claras evidências de deficiência: o padrão comportamental deve causar uma interferência significativa na capacidade funcional do indivíduo; e e) Deficiência em um ou mais cenários: escola, trabalho, círculo de amizades, etc.

Além disso, o mesmo manual[3] apresenta uma listagem com sintomas, como a) Não conseguir prestar muita atenção em detalhes ou comete erros por descuido; b) Ter dificuldade em manter a atenção no trabalho ou no lazer; c) Não ouvir quando abordado diretamente; d) Não conseguir terminar as tarefas escolares, os afazeres domésticos ou os deveres do trabalho; e) Ter dificuldades em organizar atividades; e f) Evitar tarefas que exijam um esforço mental prolongado.

Ademais, baseado em Mattos (2004, p. 97), outros fatores podem modificar o prognóstico de quem tem o transtorno. A presença de outros problemas associados ao TDAH, como, por exemplo, Transtorno Desafiante de Oposição ou Transtorno de Conduta; problemas familiares significativos, famílias caóticas ou com muitos problemas de relacionamento; problemas de quadros de depressão ou ansiedade; e o abuso de álcool ou drogas são as principais.

Também há a possibilidade de que o aluno ainda apresente algum transtorno de aprendizado associado ao TDAH, como: Transtorno de Leitura (dislexia); Transtorno da Expressão Escrita (disgrafia); Transtorno da Matemática (discalculia); Transtornos da Linguagem.Tendo em vista os sintomas e características brevemente apresentadas aqui, já se é possível iniciar um raciocínio acerca das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar pelos professores, conforme será exposto no próximo item.

3. (PHELAN, 2005, p. 15)

3 I O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO EM SALA DE AULA

"Se você maldosamente tentasse produzir um ambiente que deixasse uma criança com TDA louca todos os dias, provavelmente não conseguiria inventar nada pior do que a escola" (PHELAN, 2005, p. 35). A afirmação do autor explicita uma preocupação recorrente entre os educadores que precisam lidar com o Transtorno de Déficit de Atenção dentro da sala de aula. O motivo é que a escola acaba exigindo que o aluno fique parado, quieto, exige que haja concentração em temas que, para ele, é desinteressante, irrelevante. Isso acaba interferindo, obviamente, no decorrer das atividades de ensino e, até mesmo, fazendo com que os demais alunos percebam quantos 'problemas' o portador de TDA 'causa' (PHELAN, 2005, p. 36).

Corroborando o autor, isso se deve ao fato de que, segundo Bonet, Soriano e Solano (2008, p. 02), o comportamento das crianças com esse déficit é caracterizado por uma diminuição persistente na capacidade atencional, um aumento notável da atividade e impulsividade. Os autores citam, ainda, alguns problemas que acontecem com o aluno TDA, como, por exemplo: problemas de atenção; dificuldades no rendimento escolar; incapacidade para responder às exigências da aprendizagem; dificuldade para seguir normas; dificuldade para aprender com a própria experiência; dificuldade de avaliar as consequências das próprias ações; integração social pobre; agressividade; baixa autoestima; frustração; inquietude; desobediência; brincadeiras imaturas. Além de que, são consideradas estabanadas, agressivas, más alunas, desafiadoras, incontroláveis, pouco cuidadosas e muito barulhentas, intratáveis e mal-educadas (BONET, SORIANO, SOLANO, 2008, p. 83).

Porém, embora todos esses pontos possam prejudicar o desenvolvimento escolar da criança, é importante lembrar que ela pode ter todas as possibilidades de resultados, conseguindo ter bons resultados acadêmicos e profissionais, pois, conforme Mattos (2004, p. 96), esse transtorno pode ser encontrado em toda a faixa de inteligência, com qualquer QI, desde alunos com inteligência limítrofe, até os superdotados.Ademais, algo importante de ser considerado, é que, em geral, os pais recebem a primeira suspeita de que o filho tenha hiperatividade, devido ao comportamento na escola, ou porque apresenta uma conduta mais arteira, traquinagem, dispersiva ou porque as notas na escola não vão muito bem (RAZERA, 2008, p. 120).

Agora que já pudemos, através de referencial teórico, explanar acerca das características e implicações que o TDA traz para a sala de aula, devemos refletir sobre nosso papel, enquanto educadores.Em primeiro lugar, para que o professor possa fazer um bom trabalho com a criança e com sua turma, é necessário, certamente, que o mesmo conheça o transtorno, conheça seus sintomas, suas características, para que assim possa diferenciá-lo, por exemplo, de má educação.

O docente, parafraseando Mattos (2004, p. 95), terá que conseguir equilibrar as necessidades desse aluno, com sua turma e os demais. Ele tem que percebê-la como uma pessoa com potencial, interesses particulares, medos e dificuldades e precisa realmente estar interessado em ajuda-la.O professor ideal, segundo Mattos (2004, p. 96), precisa ter mais 'jogo de cintura' e criatividade para gerar uma variedade de alternativas, avaliando qual delas 'funcionou melhor' para aquela situação em particular. Assim, ele deve ser capaz de transformar suas estratégias de ensino, visando adequá-las às necessidades de aprendizagem de seu aluno.

Importante frisarmos que o educador precisará entender o fato da criança prestar atenção e se dedicar apenas àquilo que a interessa ou motiva. Infelizmente, essa é uma das características desse transtorno que facilmente acaba confundido com várias outras coisas que são malvistas pelos professores (MATTOS, 2004, p. 96).

O estudioso Paulo Mattos, em seu livro "No mundo da lua", apresenta algumas dicas para que o professor possa realizar um trabalho mais eficaz e satisfatório em sala de aula, mesmo sabendo que não há receita pronta para se obter sucesso.

Para o autor, manter uma rotina constante e previsível, deixar claro desde o princípio o que é esperado dos alunos e manter o mais alto nível de estimulação e motivação são estratégias importantes. Além disso, é importante conversar com a criança sobre suas dificuldades e ouvir sugestões sobre como facilitar as coisas. O professor deve tentar modificar o comportamento do aluno gradualmente. Após fazer uma lista, reservadamente, dos comportamentos inadequados, ele deve escolher os mais prejudiciais para o desenvolvimento acadêmico e começar por ele. Quando apresentar melhoras nesse item, podem-se estabelecer novas metas. Aqui o autor enfatiza que é muito importante não tentar modificar simultaneamente todos os comportamentos do aluno.

Deve-se saber equilibrar exigência de cumprimento das regras e flexibilização de comportamento. Também é importante tentar sempre descobrir a melhor forma de utilização do material ou a melhor adaptação do conteúdo para o aluno.Uma alternativa interessante pode ser transformar o aluno em ajudante do professor. Isso permitirá que ele se relacione melhor com o docente, além de poder se movimentar um pouco mais. Deve-se fornecer *feedback* consistente e imediato sobre o comportamento da criança, de modo a sempre criar uma consequência para os comportamentos que ela apresenta.

O professor, bem como os pais, deve procurar elogiar ou premiar a criança quando ela apresenta comportamento adequado, em vez de puni-la quando apresenta comportamentos inadequados. Muitas vezes o professor tem que agir como um 'organizador auxiliar', sinalizando quando está trocando de tarefas ou atividades e ressaltar diferencialmente os pontos importantes e verificar se a criança trouxe os deveres de casa, se está com a agenda organizada, etc.

No que tange à escola, o ideal é que levem em consideração as diferenças individuais de aprendizagem, podendo adaptar o método de ensino às necessidades.

Segundo Mattos (2004, p. 109), deve-se, ainda, utilizar critérios diversificados ao avaliar o aluno, considerando seus progressos individuais, em vez de compará-los à turma. Classes com poucos alunos também favorece o trabalho, pois permite que o educador possa dar maior atenção aos alunos.

Corroborando Mattos, Bonet, Soriano e Solano (2008, p. 21) apresentam alguns pontos, também, acerca do que pode ser feito para melhorar a atenção do educando. Dentre eles: a) incentivar a criança a se sentar perto do professor, chama-lo pelo nome, combinar sinais previamente, afim de que o aluno focalize sua atenção; b) diminuir os estímulos irrelevantes presentes na sala de aula; c) apresentar as informações de maneira explícita, usar lembretes, como fichas, listas, desenhos, etc; e d) marcar o tempo, uma vez que o aluno não têm consciência do tempo, então o uso de relógios e cronômetros pode ser interessante. As instruções devem ser apresentadas de forma breve, clara e concisa; devem proporcionar atividades que não sejam monótonas nem entediantes; reforçar e premiar condutas adequadas; estabelecer rotinas; bem como estimular a ajuda mutua dentro da escola.

Phelan (2005, p. 188), ressalta, ainda, que “os portadores de TDAH são caracteristicamente os alunos mais enérgicos, entusiasmados, alertas, criativos e perceptivos”, características que podem ser usadas no ambiente escolar, a fim de motivar os talentos e, inclusive, novos talentos, desse aluno.Embora a pesquisa aqui apresentada vise explanar o papel do professor, não se pode desconsiderar, também, a importância do papel dos pais, uma vez que “é imprescindível que nós, no papel de pais ou professores, disponhamos de ferramentas para ajudar a criança a adquirir, progressivamente, habilidades” (BONET, SORIANO, SOLANO, 2008, p. 14).

4 | CONCLUSÕES

Após todo o levantamento de dados bibliográficos e as observações realizadas acerca do Transtorno de Déficit de Atenção, vale destacar que o portador do TDAH tem déficits que dificultam que ele se comporte ou realize as tarefas do mesmo modo que as outras crianças. Portanto, é importante tentar amenizar o impacto do TDAH tanto na vida acadêmica da criança quanto em sua vida social. Desse modo, os professores devem dar um tratamento diferenciado ao aluno, que aumente suas chances de ser bem sucedido, apesar de seus déficits (MATTOS, 2004, p. 111).

O trabalho que o educador realizará com seu aluno TDA / TDAH não pode, sob nenhuma hipótese, ser visto como uma forma de ‘favorecer’, privilegiar’ a criança. Mas, sim, com uma tentativa de auxiliá-la a superar seus limites, a descobrir seus valores e, fundamentalmente, a ter êxito durante todo o processo de ensino/aprendizagem.É um trabalho árduo e que exige bastante dedicação e determinação, principalmente se considerarmos o atual sistema educacional brasileiro, com salas superlotadas e precárias.

Porém, o educador tem a função social de, pelo menos, buscar a tentativa de ajudar seu aluno e impulsioná-lo rumo a um futuro melhor.

REFÊRENCIAS

BONET, Trinidade; SORIANO, Yolanda; SOLANO, Cristina. **Aprendendo com crianças hiperativas: um desafio educativo**. São Paulo: Congage Learning, 2008.

KAPLAN, H.I., SADOCK,B.J., GREBB,J.A. **Compêndio de Psiquiatria**; Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica. 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 1169p. cap.39, p.989-994: Transtorno do Déficit de Atenção.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** São Paulo: Lemos Editorial, 2004.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora ltda, 2005.

RAZERA, Graça. **Hiperatividade eficaz: uma escolha consciente – um estudo conscienciológico sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade infantil**. Foz do Iguaçu: Associação Internacional Editares, 2008.

CAPÍTULO 10

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM – UMA ABORDAGEM SOBRE A DISLEXIA

Data de aceite: 01/06/2021

Tatiana Schmitz da Silva
Universidad San Lorenzo – Unisal
Foz do Iguaçu – Paraná
http://lattes.cnpq.br/1458420897032586

RESUMO: O presente artigo visa apresentar as características mais marcantes sobre os transtornos de aprendizagem, evidenciados por profissionais da área da educação, saúde e, especialmente, pelos pais e/ou responsáveis que acompanham a rotina de desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças nas fases iniciais de sua formação. A importância deste assunto é tal que, o trabalho elucida pontos que merecem maior atenção por parte dos especialistas, além de trazer em suas pautas a responsabilidade dos pais no processo de formação destas crianças. Sabe-se, evidentemente que, alguns dos problemas apresentados tem origem no ambiente escolar. Entretanto, estes mesmos problemas são investigados e, percebe-se que podem originar-se também fora do ambiente escolar. Devido à abrangência do assunto, é notável a concordância entre autores sobre pontos de extrema importância, e isso se tornou campo para amplo estudo durante os anos em que vieram sendo tratados nas comunidades estudantis. Dentre os transtornos, dá-se especial ênfase à dislexia, o que caracteriza uma série de fatores que acabam por ser desencadeados. As crianças com dislexia, por não acompanharem o desenvolvimento de seus pares acabam por ficarem distantes de seu desenvolvimento cognitivo ideal. Neste momento, os profissionais da saúde e da educação atuam em paralelo para fazer com que estas crianças a um desenvolvimento adequado.

PALAVRAS-CHAVE: Processos cognitivos, Distúrbios de aprendizagem, Dislexia.

LEARNING DISORDERS - AN APPROACH TO DYSLEXIA

ABSTRACT: This present article aims to present the most striking characteristics about learning disorders, evidenced by professionals in the area of education, health and, especially, parents and / or guardians who follow the routine of emotional and cognitive development of children in the early stages of their training. The importance of this subject is such that, the work elucidates points that deserve more attention on the part of the specialists, besides bringing in their guidelines the responsibility of the parents in the process of formation of these children. It is known, of course, that some of the problems presented come from the school environment. However, these same problems are investigated and, it is perceived that they can also originate outside the school environment. Due to the scope of the subject, authors' agreement on points of extreme importance is noteworthy, and this became a field for broad study during the years in which they were treated in the student communities. Among the disorders, special emphasis is placed on dyslexia, which characterizes a series of factors that end up being triggered. Children with

dyslexia, by not following the development of their peers, are far from their ideal cognitive development. At this time, health and education professionals act in parallel to get these children to proper development.
KEYWORDS: Cognitive processes, Learning Disorders, Dyslexia.

1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciarem sua vida dentro do sistema escolar, muita coisa passa a ser diferente na vida das crianças. Elas passam a ter contatos com pessoas fora do ambiente familiar, conhecem novas rotinas, hábitos, além de começarem a se preparar para a vida acadêmica. Obviamente, tudo isso se configura como uma leitura intrínseca ao processo de aprendizagem, que o aluno apenas tomará conhecimento em fases mais avançadas de sua formação. No início, tudo o que o aluno necessita é que as bases sejam sólidas o suficiente para que não venha a ruir durante a trajetória.

O período inicial da formação do aluno é caracterizado por descobertas que podem significar transformações em sua vida estudantil.

O processo é extenso e complexo, mas em sua fase inicial, é possível dizer que é onde se encontra a mais expressiva dificuldade. Educadores concordam que a formação cognitiva dos alunos é fundamental para que sua vida acadêmica seja bem sucedida.

O estudo sugere uma abordagem acerca dos transtornos existentes na vida de crianças que iniciam sua vida escolar. Mesmo que isso esteja presente na vida de todas elas, a influência desta realidade no ambiente de sala de aula é passível de análise e estudo, já que o trabalho individualizado com os alunos pode ser observado por outro escopo.

Meninos e meninas, que sofrem com transtornos de aprendizagem, podem estar em vias de passar por sua fase escolar sem que isso remeta a experiências bem sucedidas no futuro.

As fases iniciais são importantes para a criança, pois deixam memórias que serão carregadas por toda sua vida. Considerando a importância desta fase, o estudo em questão sugere uma importante abordagem acerca dos transtornos de aprendizagem e o quanto isso impacta na formação cognitiva e social dos meninos e meninas que sofrem com algum tipo de transtorno, tendo como princípios norteadores alguns dos mais conhecidos especialistas no assunto.

2 | BREVE HISTÓRICO SOBRE TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

Os transtornos de aprendizagem veem há algum tempo intrigando os pesquisadores da área da educação e da medicina, devido à necessidade de se estabelecer uma linha de atuação que seja adequada aos moldes atuais da educação contemporânea.

De acordo com Oliveira (2011) os primeiros estudos foram dirigidos por Frans Joseph Gall, no ano de 1800, quando foi observado que adultos com algum tipo de lesão cerebral tinham perderam sua capacidade de se comunicar e expressar seus sentimentos através da fala, mas suas funções intelectuais permaneciam inalteradas. Este período entre 1800 e 1963, de acordo com Oliveira (2011) foi denominado como *etapa de fundação* do campo. O período foi marcado por posicionamentos teóricos acerca da abordagem, donde surgiu a necessidade de enfatizar aspectos de intervenção para resolução dos problemas.

3 I DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM (DA)

Franceschini et. al. (2015) destaca que o professor Samuel A. Kirk, em 1963, durante uma conferência da *Fund Perceptually Handicapped Children*, (atualmente denominada *Learning Disabilities Association of America*) ocorrida em Chicago, nos Estados Unidos, usou pela primeira vez o termo Distúrbios de Aprendizagem. O termo foi designado para crianças normais, com grandes dificuldades na aprendizagem (OLIVEIRA, 2011 *apud* FANCESCHINI Et. al.).

Até este período, eram utilizados termos como "prejuízo cerebral mínimo", "baixa aprendizagem", "incapacidades perceptivas" e "dislexia" para referirem-se a crianças com tais características. Devido a esse número expressivo de termos para classificar as crianças, grupos de pais, juntamente com o professor Kirk, assumiram a terminologia *Learning Disabilities* (Distúrbios de Aprendizagem) para referirem-se aos alunos e alunas com essas características (HALLAHAN; KAUFFMAN; PULLEN, 1944, apud FRANCESCHINI et al.).

A conferência marcou o início do que classificamos hoje como *a etapa dos primeiros anos* (entre 1963 e 1990), Oliveira (p.28) lembra que após a contribuição de Samuel Kirk, outras abordagens surgiram para complementar o estudo que vinha sendo desenvolvido, como Bateman que, em 1965, introduziu conceitos de discrepância aptidão-rendimento e não especificando as causas e os tipos de DA.

Oliveira (2011, p.28) diz ainda que Bateman, ao introduzir esta abordagem, deixa subjacente que, fora da escola, a criança não possui qualquer tipo de dificuldade para lidar com as situações e com os desafios aos quais se propõe, vindo a manifestá-las dentro do sistema escolar e apresentando a tal discrepância entre o que se espera dela e o que ela consegue realizar dentro da escola.

O processo de aprendizagem não se encerra em si mesmo, pois é contínuo e cíclico, o que permite a construção do conhecimento. Uma teoria amplamente difundida dentro do estudo dos processos de aprendizagem, foi postulada por Vygotsky, que é a teoria da zona de desenvolvimento próximo (Chaiklin, 2011). Ainda de acordo com o autor, esta teoria pressupõe a interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de modo que a pessoa menos competente se torne automaticamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente.

4 I DIFICULDADE *VERSUS* TRANSTORNO

Ao ingressar na fase escolar, as crianças apresentam características que darão a tônica de seu perfil. Normalmente, cada criança tem uma característica muito própria, e isso vai se evidenciando cada vez mais ao passo que os anos escolares vão se adiantando. Durante o processo de aprendizagem, essas mesmas crianças começam a apresentar certas tendências do seu ritmo de aprendizagem. Isto permite identificar as características das mesmas.

Quando uma criança parece não acompanhar o ritmo da turma da qual ele faz parte, pode-se dizer que esta criança tem dificuldade de aprendizagem. É possível perceber que algum fator pode estar prejudicando seu desempenho, e é imprescindível que seja averiguado. Garcia (2004, p. 15) diz que:

> Segundo a conceitualização internacional, as dificuldades se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico nos casos de déficits sensoriais.

Outro aspecto a ser tratado é o de que eventos ímpares na vida da criança podem ser desencadeadores de dificuldades de aprendizagem. Exemplo disto, seriam eventos externos que sugerem mudanças que nem sempre são absorvidas da melhor forma pela criança, como mudança de escola, nascimento de um irmão, troca de professor, entre outros fatores.

Garcia (2004) ainda reforça que as dificuldades assumem um critério de *discrepância* entre aptidão e rendimento e um *critério de exclusão*, que formam, e continuam sendo, amplamente discutidos. Isso dá origem a diversas propostas de intervenção psicopedagógica para os casos em que as dificuldades se fazem presentes na vida do indivíduo.

Já os transtornos assumem um caráter mais específico no campo dos desafios individuais para o aluno. Caracterizam-se especialmente por sua origem de ordem neurológica, hereditária ou até mesmo ambiental, que influencia na forma como o cérebro processa as informações.

Alguns transtornos tendem a ter um amplo campo de pesquisa, por intrigaram demasiadamente os especialistas na área. No entanto, Franceschini et al. (2016) ressaltam que de acordo com o DSM-V 2014, os transtornos específicos de aprendizagem não são mais subdivididos em transtorno de leitura (dislexia), transtornos de cálculo (discalculia), transtornos de expressão escrita (disgrafia), entre outros transtornos. Mesmo assim, especialistas se aprofundam nos estudos relacionados aos transtornos específicos de aprendizagem, dada a amplitude de seu alcance teórico.

5 | DISLEXIA

Os transtornos de aprendizagem mais comuns e estudados pelos pesquisadores são a discalculia, a disgrafia e a dislexia. A discalculia se caracteriza pela falta de habilidade total em realizar operações matemáticas. A disgrafia, ou transtorno de expressão escrita refere-se à ortografia ou à caligrafia apenas. Neste segundo grupo, segundo Guimarães, o indivíduo possui habilidades de expressão escrita substancialmente inferiores às habilidades, à capacidade intelectual e ao nível de escolaridade dos pares de mesma faixa etária. Já a dislexia, caracteriza-se por dificuldades na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e soletração (RODRIGUES, CIASCA, 2016). Estudos ainda não são plenamente capazes de precisar as causas da dislexia, no entanto, de acordo com Rodrigues e Ciasca (2016) há um forte indicativo de componente genético, uma vez que 50% das crianças com dislexia tem pais e irmãos com mesmo transtorno.

Rodrigues e Ciasca (2016), destacam o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, que diz que a dislexia está inserida em uma categoria mais ampla, denominada “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, onde é referenciada como um “Transtorno Específico de Aprendizagem”. Rodrigues e Ciasca (2016) explicam que:

> Segundo o manual, o seu diagnóstico requer a identificação de pelo menos um dos seguintes sintomas: 1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las; 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido; 3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes; 4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza.

Entretanto, a linha de raciocínio não exclui a possibilidade de que a criança, ao apresentar um ou mais desses sintomas, não tenha dislexia. O manual, de acordo com Rodrigues e Ciasca (2016) explica que alguns critérios merecem consideração:

- Persistência da dificuldade por pelo menos 6 meses (apesar de intervenção dirigida);
- Habilidades acadêmicas substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica (confirmado por testes individuais e avaliação clínica abrangente);
- As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências acadêmicas excedam a capacidade limitada do indivíduo, como, por exemplo: baixo desempenho em testes cronometrados; leitura ou escrita de textos complexos ou mais longos e com prazo curto; alta sobrecarga de exigências acadêmicas;

- As dificuldades não são explicadas por deficiências, transtornos neurológicos, adversidade psicossocial, instrução acadêmica inadequada ou falta de proficiência na língua de instrução acadêmica.

São avaliações bastante detalhadas que, caso não sejam fielmente analisadas, não podem, por si só, atestar a dislexia na criança.

> Em relação à dislexia, a World Federation of Neurology, em 1968, definiu-a como sendo um transtorno de aprendizagem da leitura que ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar e oportunidades socioculturais adequadas e suficientes, além disso, depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, frequentemente de origem constitucional (Critchley, 1985 apud FUKUDA; CAPELLINI, 2010).

Merece destaque, ainda, o fato de que os sintomas da dislexia são facilmente percebidos por pais e professores durante as séries iniciais da criança, no entanto, há que se atentar para outros fatores que podem prejudicar a criança com dislexia, como comprometimento da linguagem, sintomas de desatenção dificuldade de coordenação motora (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

6 | INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA DISLEXIA

A necessidade da intervenção em casos diagnosticados de dislexia é caracterizada pela importância para a formação do indivíduo que está em plena fase de desenvolvimento. O processamento fonológico é onde se identifica a origem da dislexia (RODRIGUES; CIASCA, 2016). Capellini et al. apud Fukuda e Capellini (2012) lembra que algumas pesquisas realizadas, desde a década de 80, descrevem a necessidade da realização de programas de intervenção, também conhecidos internacionalmente como programas de remediação por enfatizarem o ensino da relação letra-som e das habilidades metalinguísticas necessárias para a aprendizagem do sistema de escrita com base alfabética.

Intervir durante as fases iniciais de formação do indivíduo é, segundo Rodrigues e Ciasca (2016) uma “janela de oportunidades” para se prevenir problemas com a leitura (assim como outros problemas de aprendizagem). A criança com dislexia precisa entender a relação existente entre o som e a grafia das palavras, mas isso exige uma dedicação específica do professor, que necessita dispor de recursos e ferramentas que o auxiliem na aplicação de estratégias voltadas para a intervenção.

> A leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. As crianças, ao iniciar a alfabetização, já dominam a linguagem oral, sendo capazes de iniciar o aprendizado da escrita. Porém, sabe-se que existem regras mais específicas e próprias da escrita, havendo, então, maiores dificuldades no seu aprendizado (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004, p. 99, apud FRANCESCHINI et al.)

Outras formas de atuar na intervenção da dislexia em crianças nas séries iniciais é, de acordo com Rodrigues e Ciasca (2016) são:

> - Estimular a habilidade das crianças prestarem atenção aos sons de forma seletiva, ou seja, discriminação e denominação de sons diversos (reais ou gravados), [...];
> - Usar rimas para introduzir os sons das palavras. Pode-se usar como estratégias: orientação verbal, músicas, parlendas, poesias infantis com rimas, figuras diversas, dentre outros. [...] introduzir o conceito de que qualquer palavra pode ser rimada; criação de rimas;
> - Desenvolver a consciência de que a fala é constituída por sequência de palavras, ou seja, que frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nosso pensamento. [...];
> - Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em silabas, separando-as e sintetizando-as. [...];
> - Desenvolver a consciência de que as palavras contém fonemas. Explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros, podem ser utilizados como estratégias. [...];
> - Introduzir a relação entre grafema/fonema, utilizando-se de explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros. [...];
> - Introdução gradativa das letras e da escrita. [...].

É notável que os procedimentos de intervenção os processos de intervenção exigem esforços de todos os envolvidos com o desenvolvimento dos alunos, especialmente pais e professores. As ações, quando acontecem de forma coordenada, podem oferecer às crianças uma oportunidade de vislumbrarem horizontes outrora distantes, devido à tendência quase natural destas crianças em serem relegadas à própria sorte.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a abrangência do assunto, o trabalho se manteve norteado pelas especificidades que podem ser notadas e aprofundadas na investigação de transtornos durante a aprendizagem, especialmente para o caso de crianças com dislexia.

O que se pode extrair do assunto é exatamente o que vem sendo realizado pelos profissionais da saúde. Os diagnósticos contribuem para a continuidade do trabalho na fase escolar. Quando apresentam com clareza as origens do problema, torna a ação pedagógica relativamente mais simples. No entanto, o processo pedagógico será dinâmico, haja visto que cada criança possui particularidades que devem ser respeitadas. No âmbito pedagógico, as ações tem aplicabilidade prática. Envolve empenho e dedicação dos educadores.

Uma das grandes dificuldades existentes é o fato de muitos pais e/ou responsáveis não se dedicarem da forma como deveriam para que o trabalho pudesse ser mais efetivo.

Por isso, muitas vezes, alguns profissionais tendem a se sentirem pressionados, a ponto de sucumbirem à essa pressão. Quando os responsáveis entendem a sua parcela de responsabilidade no processo de formação dos menores, a tendência de que a sociedade tenha ganhos futuros é imensa. Mas é algo que sabemos que ocorre lentamente.

REFERÊNCIAS

CHAIKLIN, S. A Zona do Desenvolvimento Próximo na Análise de Vygotsky Sobre Aprendizagem e Ensino. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011

FRANCESCHINI, B. T. et al. Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. In: EDUCAÇÃO: revista científica do Claretiano - Centro Universitário – v.5, n.2 (jul./dez. 2015) -. – Batatais, SP : Claretiano, 2015. 220 p.

FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa; CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2012, vol.25, n.4, pp.783-790. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000400018>. Acesso em 11 out. 18.

GARCIA SÁNCHEZ, J. N. Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004

GUIMARÃES M.E.A. Entenda os diferentes transtornos de aprendizagem. Disponível em: http://fundacaoholhos.com.br/artigos/entenda-os-diferentes-transtornos-de-aprendizagem/ acesso em: 16 set. 18.

OLIVEIRA, P.d. As práticas de letramento da família e as dificuldades de aprendizagem: perspectivas para o debate. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <http:// bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1af26725861cb04af05284a731760536>. Acesso em: 14 set. 2018.

RODRIGUES, S.d.D.; CIASCA, S.M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. Rev. Psicopedagogia 2016;33(100):86-97.

CAPÍTULO 11

PSICOLOGIA EDUCACIONAL E ARTE-EDUCAÇÃO: A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 06/03/2021

Michela Ruta
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/4715868932429183

Aluma dos Santos Alves
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/0426447347156825

Patrícia Santos
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/6915062541812004

Grasiele Môniz Mendonça
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/1273250336684295

Thauany Cristina de Moraes
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/8265405988980947

Maria Aurora Dias Gaspar
Universidade Nove de Julho, Departamento de Psicologia
São Paulo - SP
http://lattes.cnpq.br/6403249165037451

RESUMO: O presente trabalho pretende investigar e abranger os conhecimentos acerca da música como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de dados eletrônicos a fim de coletar informações sobre a efetividade da utilização da arte – em especial a música – como ferramenta de intervenção educacional por psicólogos e educadores em geral. Os resultados encontrados revelaram de forma positiva as relações da música com a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Foi apontado que a música auxilia no ensino da matemática, potencializa a confiança, a motivação e o interesse dos alunos, desenvolve a locomotricidade e a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia escolar, Música, Desenvolvimento, Aprendizagem, Arte-educação.

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND ART-EDUCATION: MUSIC AS AN INSTRUMENT OF DEVELOPMENT AND LEARNING

ABSTRACT: The present work aims to investigate and cover the knowledge about music as an auxiliary tool in the process of learning and school development. To this end, a bibliographic survey was carried out in electronic databases in order to collect information on the effectiveness of the use of art - especially music - as a tool for educational intervention by psychologists and educators in general. The results found revealed in a positive way the relations of music with the individuals' learning and development. It was pointed out that

music helps in the teaching of mathematics, enhances the confidence, motivation and interest of students, develops locomotricity and language.
KEYWORDS: School psychology, Music, Development, Learning, Art Education.

1 I INTRODUÇÃO

A psicologia ao longo de sua construção histórica e científica conquistou espaço em diversos contextos, entre eles a educação, com a atuação da Psicologia Escolar e Educacional.

O psicólogo escolar foi inserido no contexto educacional com a função diagnóstica, de orientação, de atendimento e intervenção voltada aos problemas emocionais, de comportamento e aprendizagem, que permeiam vários temas tais como violência, indisciplina, bullying, autoflagelação, depressão, suicídio, entre outros (MARTINEZ, 2010). A sua atuação visa ao desenvolvimento e enfrentamento das questões e desafios do cotidiano do aluno no ambiente escolar, em uma sociedade marcada profundamente pela desigualdade.

Com a aprovação da Lei n° 13.935, de 11 de dezembro de 2019, o psicólogo escolar foi inserido na rede pública, com a proposta de atuação em equipe multidisciplinar, para promover as questões essenciais do processo educativo:

> **Art. 1°** As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.
>
> **§ 1°** As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (BRASIL, 2019).

Este projeto tem como proposta articular as diferentes linguagens da música nas intervenções do psicólogo escolar dentro de um cenário subjetivo e complexo como as escolas, considerando que as linguagens musicais são recursos que priorizam o desenvolvimento do aluno em todas as dimensões, sejam elas afetivas, cognitivas, sociais e psicomotoras.

Supõe-se que as linguagens da música utilizadas no contexto escolar e suas diversas formas de manifestação propiciam melhoras no desenvolvimento do aluno, sendo benéfico tanto para os que apresentam dificuldades de aprendizagem, quanto para aqueles que necessitam melhorar o processo de socialização, a forma de expressar sentimentos e as suas vivências diárias.

Pimenta (2014) salienta que a arte tem uma qualidade transformadora, promove a interação, socialização, sensibilização e tranquilização dos indivíduos. Ainda consta que a arte propicia a aprendizagem das crianças de várias idades, e com necessidades educacionais especiais.

O aluno, ao percorrer as diferentes linguagens da música, desenvolve potencialidades, tais como a criatividade, o desenvolvimento do imaginativo, sensibilidade e observação. Ao trabalhar com música, os alunos são inseridos em um contexto social, onde os mesmos ampliam conhecimentos e se tornam cidadãos do mundo, permitindo assim que criem ideias, inventem, construam e quebrem as barreiras de uma nova língua. O uso das linguagens da arte potencializa as relações entre os sujeitos e suas transformações.

É apontado que:

> A arte tem em si uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de aprendizagem. Seu domínio é o do não racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma, porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizado, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para aprender o mundo que nos rodeia (COLI, 1995, p. 109).

Estudos mostram que a música é um instrumento alfabetizador que capacita e desenvolve habilidades como a esfera cognitiva e emotiva, a atenção e a memória, a coordenação motora e o movimento. A inserção da música na escola desde os anos da primeira infância, promove o desenvolvimento das habilidades acima mencionadas, além de providenciar entretenimento prazeroso e interativo, e de agregação (FERREIRA, 2013).

Segundo Muszkat (2012), a arte musical como método de intervenção e educação é muito eficaz, visto que a exposição à educação através da música na infância auxilia na estruturação de um cérebro biologicamente mais conectado, engenhoso, emocionalmente mais eficiente e fluido. A música favorece a ativação de neurônios em espelho, localizados nas áreas parietais e frontais do cérebro, os quais são essenciais para certos processos emocionais e cognitivos, responsáveis pela empatia, ressonância afetiva e ciência de ambiguidades tanto na linguagem não-verbal quanto na linguagem verbal.

Composta por três elementos fundamentais, melodia, harmonia e ritmo, a música também integra em si o contexto histórico-social. A música provoca reflexões sobre as questões sociais e gera no indivíduo compreensão sobre o que há dentro e o que há fora de si, permitindo-lhe de se libertar por meio do seu imaginativo e do conhecimento gerado pelas ponderações desenvolvidas, criando alternativas possíveis à sua realidade de acordo com um olhar mais crítico, inquietante, pensante e questionador. A arte, por meio da música, é a provocação de ideias e sentidos, ligada ao processo de criação, propõe a liberdade para falar sobre sexualidade, corpo, questionar os porquês, elaborar e estimular as emoções, dar visibilidade às percepções, aprender novas formas de ser, sentir.

Cumpre ressaltar que:

> O interesse pela relação música-cérebro não reside somente no fato de a estimulação sonora envolver funções neuropsicológicas bastante complexas com ativação de áreas corticais multimodais, mas pelo fato de a música estar,

historicamente, inserida no campo das artes, com toda a conotação cultural e simbólica que isso acarreta. O fazer musical encerra e integra as funções do sentir, do processar, do perceber em estruturas ou em uma estética de comunicação que é, por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem. (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 71).

Para uma adequada inserção social, cultural e profissional do jovem a educação em Arte ganha crescente importância, já que permite interpretar o mundo, através de emoção, reflexão, e pensamento crítico. Ainda estimula a atenção, concentração, observação e percepção, que são fatores fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa.

Segundo Namura (2003), a arte possibilita a atribuição de significados, sentidos e faz com que a emoção, pensamento e ação se integrem, permitindo ao sujeito participar ativamente como produtor da realidade em que se insere e simultaneamente em que se constitui por meio dela, além de poder quebrar barreiras psíquicas e culturais através de uma nova linguagem.

A articulação da ação do psicólogo escolar com a arte como ferramenta psicopedagógica, consiste na utilização de pressupostos teóricos, metodológicos da Psicologia Educacional e conjuntamente às linguagens da Arte para a expressão do sentimento humano. Cumpre observar que este estudo prioriza a linguagem musical como ferramenta de intervenção para o psicólogo escolar. Desta maneira, o profissional, através da música, pode auxiliar os alunos a expressar pensamentos sobre si mesmos, sobre outrem, sobre as relações e contextos em que estão inseridos e sobre quais atuarão, possibilitando, pois, o surgimento de distintos olhares e de subsídios diferenciados (MARTINEZ, 2010). Através da música, o psicólogo escolar desenvolve uma compreensão maior acerca do mundo e das emoções humanas, que estão no foco do seu trabalho no processo psicopedagógico.

O contexto educacional atual justifica seus indicadores de fracasso escolar a partir de distúrbios de aprendizagem, estilos parentais omissos, problemas comportamentais e um processo de patologização que potencializa a cada dia a necessidade da medicalização dos alunos.

O psicólogo escolar em conjunto com o auxílio das linguagens da arte tem a capacidade de analisar as situações sociais eminentes a partir de um olhar crítico e que capacita à Psicologia e à Educação tornar seus objetivos mais eficientes para compreender o homem enquanto ser social e a condicionalidade que os comportamentos e relações interpessoais possuem.

A arte torna-se, por conseguinte, uma maneira de mediação para a Psicologia Educacional compreender os conteúdos das relações estabelecidas por meio da análise de fatos concretos que subsistem em uma realidade objetiva. A arte traz consigo a capacidade de desencadear mudanças, sendo um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento.

O encontro entre a Psicologia Escolar e as linguagens da Arte colabora com o conhecimento da condição humana facilitando o processo de intervenção do psicólogo no cenário educacional permeado pela música, dança, histórias, teatro, poemas, para amplificar a consciência de pensamentos, sentimentos, sensações dos alunos que interferem no processo de aprendizagem.

Partindo destes pressupostos, então, delineou-se o interesse na Psicologia Educacional e arte-educação, com foco na música como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem na escola. Propõe-se assim, através de coleta, mensurar dados que possam auxiliar e capacitar o psicólogo escolar na implementação de práticas respaldadas por pesquisas, a utilizar a música como ferramenta para o desenvolvimento e a aprendizagem nas escolas.

O constructo deste projeto é elucidar reflexão sobre a utilização da música como uma ferramenta de intervenção do psicólogo escolar, discutindo os pressupostos que fundamentam esta prática e assim propiciar ao psicólogo escolar ferramentas para intervir com (inter) subjetividade em uma concepção estética para intervir em escolas com o intuito de otimizar sua atuação no ambiente escolar, além de mediar a promoção de uma conscientização dos aspectos afetivos.

Com mais um propósito este projeto foi elaborado, com a inspiração de auxiliar os alunos a reverterem situações de fracasso no âmbito escolar, utilizando ferramentas com o auxílio da musicalidade para se permear e lograr com êxito o aprendizado e o convívio social.

Estima-se que, as linguagens musicais utilizadas no contexto escolar e suas diversas formas de manifestação propiciam melhora significativa no desenvolvimento do aluno, trazendo amparo para as mais diversas demandas, como, auxiliar no desempenho acadêmico e melhorar o processo de socialização, assim como a maneira como o aluno manifesta seus sentimentos e vivências diárias. A música como instrumento de intervenção para alfabetização, melhorar o aproveitamento da absorção e aprendizagem do conteúdo escolar e meio de transformação na comunicação entre alunos e professores.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Para a produção deste trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico em que visa buscar soluções para produzir conhecimentos que permitiram postular hipóteses para gerar novas investigações. Seu delineamento se caracterizou como uma revisão da literatura disponibilizada em bancos de dados eletrônicos, de modo a selecionar as informações pertinentes à ação do psicólogo escolar nas instituições educacionais. Os critérios de inclusão nesta amostra foram: materiais publicados entre os anos de 2015 a 2020. Para desenvolver uma visão mais completa, compararam-se os resultados com publicações a partir de 1996.

Para tal finalidade, foi utilizado o campo de busca dos sites eletrônicos descritores: Educação, Atuação do Psicólogo, Psicologia escolar, Arte, Arte-educação, Psicoeducação, Música, Google Scholar, Scielo. Após o levantamento de artigos científicos, seguiu-se a leitura crítica e analítica dos artigos escolhidos.

2.2 Resultados

No decorrer da análise do material coletado, podem-se encontrar diversos tipos de modelos teóricos e práticos para a implementação do emprego da música em situações escolares.

No estudo de Santos-Luiz *et al.* (2015) conduziu-se uma revisão bibliográfica sobre como a integração da música com a matemática, por meio de atividades musicais nas aulas, tem eficácia na aprendizagem desta disciplina. Os autores elencaram experimentos nos quais alunos utilizavam noções matemáticas para compor música, outros nos quais tiveram comparações entre classes de alunos com integração música e matemática, e classes correspondentes com aulas de matemática com ensino tradicional. Ainda apresentou-se uma tabela de equivalência entre funções matemáticas e elementos musicais, assim para conectá-los com as metas curriculares do Ensino Básico (SANTOS-LUIZ *et al.*, 2015). Na pesquisa mencionada, aponta-se que os alunos alcançaram resultados aprimorados em motivação e atitude, utilidade, sucesso e confiança para o estudo da disciplina, mostrando benefício na predisposição com respeito à matemática. Ainda reportou-se que obteve desenvolvimento nas diversas competências da disciplina, incluindo aprendizado de noções de álgebra, geometria, estatística, lógica etc. (SANTOS-LUIZ *et al.*, 2015).

Ainda sobre a utilização da música para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, o estudo de Souza e Tiago (2016) apontou que as turmas que participaram das atividades como escutar sons e melodias, analisar locais de ruído na escola, assistir um concerto, ler sobre temáticas específicas e fazer relatórios sobre as experiências vividas, tiveram o aumento e o envolvimento dos alunos mais inseguros ou que mostravam menos interesse. Os estudantes se sentiram mais motivados e empoderados em realizar as atividades por meio de práticas musicais. Nas tarefas propostas os participantes criaram também instrumentos musicais, aplicando assim noções geométricas e algébricas, além de reconhecerem as relações matemáticas com as notas musicais (SOUZA, e TIAGO, 2016). O psicólogo escolar, então, poderia sugerir atividades musicais específicas para a implicação dos alunos com mais dificuldades nessa disciplina.

Sack (2007) refere que a utilização da música em ambiente escolar proporciona grande riqueza de experiências na aprendizagem. O autor aponta como a música possui uma maneira especial de ativar nossa memória, principalmente por ter um componente emocional e inconsciente. Relata especificamente de um episódio, no qual, uma estudante universitária conseguia decorar perfeitamente partes de aulas conectando-as à melodias. As memórias evocadas pela música são recuperadas mais rapidamente que as memórias

criadas em silêncio, isso envolve um menor desgaste e dificuldade para executar a lembrança estimulada pela melodia, e então promove acesso a informações mais facilmente (EL HAJ *et al.*, 2012).

No estudo de Cheung *et al.* (2017), verificou-se por meio de eletroencefalograma (EEG), como o treinamento musical é ligado "à atividade cerebral durante a fase de codificação da memória verbal". O grupo de foco apresentou um aumento das frequências theta na fase de codificação da memória verbal, com um ulterior incremento do desempenho de aprendizado de palavras e crescimento de memória nesse aspecto (CHEUNG *et al.*, 2017). Uma possível intervenção psicológica, por exemplo, seria adaptar a aprendizagem para aqueles estudantes com maiores problemas mnemônicos e de aprimoramento da fala.

Ainda sobre o aprendizado verbal, as atividades musicais estão associadas ao desenvolvimento de ler e escrever. Com destaque nos anos iniciais do ensino fundamental, às contribuições da música para os processos de alfabetização e letramento indicam que esta auxilia no desenvolvimento prático da linguagem. Além da diversificação da aula, os autores apontam como exercícios concretos, por exemplo o uso de músicas específicas e selecionadas, podem ajudar a introduzir para as crianças o conceito de um determinado fonema e grafema (FEIER, e GEDOZ, 2015). O estudo de Geronimo (2018) também confirma que o ensino da música seguindo uma forma planejada e direcionada contribui para o desenvolvimento da linguagem das crianças. O psicólogo escolar pode sugerir ações musicais para a alfabetização de crianças estrangeiras ou no ensino de um segundo idioma, por exemplo, onde o uso da música poderia facilitar a compreensão e as associações de sons e símbolos.

Neves e de Souza (2018) através de uma pesquisa que utilizava a música Rap, constaram que é possível despertar o interesse dos jovens pela leitura e escrita, desenvolvendo a imaginação em conjunto com o pensamento e emoções, a partir do processo criativo de letras musicais, estimulando a coletividade por meio de signo emocional comum, criando interesse pela história e incentivando a socialização com debates sobre as biografias de cantores escolhidos e por meio expressão artística do rap. Em outro estudo similar, Gomes e Piassi (2011) relataram como a introdução da música rock em aulas de ciência promoveu o debate sobre a exploração espacial, sobre as mulheres cientistas, sobre conceitos da física e da astronomia. Isto aprimorou o uso do pensamento crítico e, como mencionado no estudo de Souza e Tiago (2016), os alunos tiveram a oportunidade de enunciar as próprias opiniões, possibilitando o desenvolvimento da compreensão e troca em situações de confronto, aprimorando as habilidades de argumentação, exposição de ideias e relatos de informações.

Outro benefício a ser analisado, é como a música tem um efeito positivo para a coordenação e para a precisão dos movimentos locomotores básicos. O andamento rítmico da música estabelece uma forma mental de movimento onde criam-se modelos motores dentro da memória de forma precisa e coordenada (LEVITIN e COOK, 1996). Segundo

Severo (2017) há importância no ensino de música para o desenvolvimento motor das crianças através do canto, uso de batidas e pausas, juntos com exercícios de dança. O resultado da pesquisa mostrou que tiveram aprimoramento nos seguintes aspectos "motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade" (SEVERO, 2017). O psicólogo escolar pode também sugerir essas práticas para a melhoria de foco por parte de indivíduos com hiperatividade, ou falta de atenção, já que cumprir com o ritmo necessita uma atenção mais alerta para a criança.

De Morais e Poletto (2020) estudaram as aplicações da música para a aprimoração da interação e autoestima das crianças. A música tem um efeito positivo sobre a pessoa, despertando sensações prazerosas para ambos, mente e corpo, ainda promove o elemento social e de integração, e desperta o interesse dos alunos. Stacks (2007) refere que a música também alivia o tédio, alegra o espírito e reduz a fatiga. Numa escola plural, então, o psicólogo escolar pode usar essa influência cultural, agregadora e relaxante da música para resolução de conflitos e inclusão de indivíduos com *backgrounds* diferentes.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte, sendo uma ferramenta capaz de potencializar o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e fisiológico dos indivíduos, pode ser encarada como um instrumento de extrema importância para profissionais da educação, também como o psicólogo educacional que, assim como já exposto, tem um papel fundamental no ambiente escolar, dando suporte a questões de problemas emocionais, comportamentais e de aprendizagem. A música, que acompanha a humanidade desde as premissas da evolução, é uma categoria da arte que pode ser utilizada dentro e fora das salas de aula para aprimorar o desenvolvimento escolar considerando seu alto nível de ajuda no aprimoramento das áreas de cognição, emoção e de coordenação motora.

Tendo em vista o exposto, considerou-se cabível investigar e abranger os conhecimentos acerca da música como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de dados eletrônicos a fim de coletar informações sobre a efetividade da utilização da arte – em especial a música – como ferramenta de intervenção educacional por psicólogos e educadores em geral.

Os resultados encontrados revelaram de forma positiva as relações da música com a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. A música como uma aliada no ensino da matemática se mostrou eficaz ao associar noções matemáticas à composição musical, potencializando a confiança, a motivação e o interesse dos alunos a esta disciplina. Também foi apontada uma ligação entre a música e a memória, demonstrando que memórias criadas em conjunto com melodias e músicas são mais facilmente lembradas do que as feitas em silêncio.

A música também pode ser associada às atividades de ler e escrever. Utilizada como auxílio à alfabetização e letramento, as atividades musicais são capazes de facilitar o desenvolvimento da linguagem a partir da experimentação de conceitos ligados à reprodução da fala. Deste modo a música pode eliciar o processo criativo, desenvolvendo a imaginação e contribuindo para a formação de pensamentos, opiniões, emoções, para a socialização e autoestima dos indivíduos. Ademais, a música se caracteriza como uma ferramenta de aprimoramento da coordenação motora, já que, a partir de atividades que seguem a rítmica da música, pode-se formar memórias de modelos motores.

A partir dos resultados obtidos, ficou claro a eficácia da utilização da música no processo de aprendizagem e interação social no meio escolar. Foi possível listar formas e aplicações possíveis do uso da música pelo psicólogo educacional para contornar problemas no âmbito escolar, tais como falta de atenção, hiperatividade, conflitos, falta de inclusão, dificuldades de alfabetização, memória e entendimento matemático.

Apesar das informações já encontradas, visa-se a continuidade da pesquisa, levando em consideração a gama de estudos sobre o tema que necessitam de atenção e maior tempo de reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

CHEUNG, Mei-chun et al. **Music training is associated with cortical synchronization reflected in EEG coherence during verbal memory encoding**. PloS one, v. 12, n. 3, p. e0174906, 2017. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0174906>. Acesso em: 07 set 2020.

COLI, Jorge. **O que é arte** (15a ed.). São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

DE MORAIS, Raquel Pereira; POLETTO, Lizandro. **O uso da música nos anos iniciais para o desenvolvimento psíquico e motor da criança.** Educação e Cultura em Debate, v. 6, n. 2, p. 39-54, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/459>. Acesso em: 07 set 2020.

EL HAJ, Mohamad; FASOTTI, Luciano; ALLAIN, Philippe. **The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease**. Consciousness and cognition, v. 21, n. 1, p. 238-246, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053810011002911>. Acesso em: 07 set 2020.

FEIER, Elisnara Samanta, GEDOZ, Sueli. **Relação entre música, alfabetização e letramento**. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel: Cascavel, 2015. Disponível em: <https://www.univel.br/sites/default/files/conteudo-relacionado/relacao_entre_musica_alfabetizacao_e_letramento.pdf>. Acesso em: 07 set 2020.

FERREIRA, Maria Silvana Gomes. **A influência da música para o desenvolvimento da criança na educação infantil.** 2013. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-influencia-musica-para-desenvolvimento-crianca-na-educacao-infantil.htm#indice_1>. Acesso em: 07 set 2020.

GERONIMO, Gutiena da Silva. **Utilização da música para o desenvolvimento da linguagem como parte do currículo escolar na creche**. 2018. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/25038>. Acesso em: 07 set 2020.

GOMES, Emerson Ferreira; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. **Georges Snyders, Rock n' Roll e o Discurso sobre a Ciência: Perspectivas Culturais no Ensino de Ciências.** Conference: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas/SP, 2011. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0014-2.pdf>. Acesso em: 07 set 2020.

LEVITIN, Daniel J.; COOK, Perry R. **Memory for musical tempo: Additional evidence that auditory memory is absolute.** Perception & Psychophysics, v. 58, n. 6, p. 927-935, 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03205494>. Acesso em: 07 set 2020.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. Em aberto, v. 23, n. 83, 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2250/2217>. Acesso em: 07 set 2020.

MUSZKAT, Mauro. **Estimulando o cérebro musical**. In: Música, neurociência e desenvolvimento humano. MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE APRESENTAM, p. 69, 2012.

MUSZKAT, Mauro; CORREIA, Cleo MF; CAMPOS, Sandra M. **Música e neurociências**. Revista Neurociências, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8947/6480>. Acesso em: 07 set 2020.

NAMURA, Maria Regina**. O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukas.** Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo, 2003.

NEVES, Maura Assad Pimenta; DE SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 1, p. 17-25, 2018.

PIMENTA, Mônica Aoki Furtado. **Arte e Aprendizagem**. Tese de Doutorado. Universidade Candido Mendes: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/52596.pdf>. Acesso em: 07 set 2020.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. Editora Companhia das Letras, 2007.

SANTOS-LUIZ, Carlos dos et al. **Matemática e música: Sistematização de analogias entre conteúdos matemáticos e musicais**. Revista Portuguesa de Educação, v. 28, n. 2, p. 271-293, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872015000200014&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 07 set 2020.

SEVERO, Taiana Fernanda Martins et al. **A influência da música no desenvolvimento motor e verbal de crianças de 4 a 5 anos**. Universidade Federal do Pampa, 2017. Disponível em: <http://200.132.148.32/handle/riu/5075>. Acesso em: 07 set 2020.

SOUZA, Izabel Simone; TIAGO, Graziela Marchi. **As possibilidades do ensino de matemática com música no ensino fundamental**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7948_4045_ID.pdf>. Acesso em: 07 set 2020.

CAPÍTULO 12

IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Data de aceite: 01/06/2021

Janete Terezinha Schmitz
Universidad San Lorenzo – Unisal
Foz do Iguaçu – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0540945704068785

RESUMO: O presente artigo visa apresentar uma necessidade que foi identificada durante os anos onde os avanços na educação tiveram maior notoriedade. Receber alunos com necessidades especiais em classes de escolas regulares passou a ter importância, considerando a realidade, ainda muito presente, da discriminação por conta das características individuais destes alunos. Ao passo que a sociedade avança em diversos aspectos, é possível perceber o quanto algumas pessoas, especialmente crianças em fases iniciais de letramento, sofrem com o distanciamento cognitivo entre seus pares. Ainda que não se possa perceber imediatamente, o resultado colhido no futuro é potencialmente grave, caso a sociedade não esteja preparada para esta realidade. O papel dos envolvidos com esse cenário é o de oferecer o que se tem de mais esclarecedor no sentido de fornecer à essas crianças a chance de competir em pé de igualdade com outras que apresentam desenvolvimento considerado normal. Necessidades especiais merecem tratamento especial. Durante as páginas que se seguem será possível vislumbrar saídas que impedem a sociedade de avançar nos seus níveis mais singulares, dentre eles, a necessidade de inclusão de crianças com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, Declaração de Salamanca, Atendimento Especializado, Deficiência Intelectual.

IMPORTANCE OF THE RESOURCE ROOM FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN FUNDAMENTAL EDUCATION I

ABSTRACT: The present article aims to present a need that was identified during the years where advances in education were more notorious. Receiving students with special needs in regular school classes became important, considering the still very strong presence of discrimination because of the individual characteristics of these students. As society advances in several aspects, it is possible to see how some people, especially children in the early stages of literacy, suffer from cognitive distancing among their peers. Even if one can not immediately perceive, the result obtained in the future is potentially serious if society is not prepared for this reality. The role of those involved in this scenario is to offer what is most enlightening to provide these children with the chance to compete on an equal footing with others who are considered normal development. Special needs deserve special treatment. During the following pages it will be possible to glimpse outlets that prevent society from advancing at its most unique levels, among them, the need to include children with intellectual disabilities.

KEYWORDS: Special education, Declaration of Salamanca, Specialized Service, Intellectual Disability.

1 I INTRODUÇÃO

Durante anos de pesquisas e registros existentes acerca do tema, muitas já foram as definições apresentadas por diversos profissionais, tanto da área da educação como da saúde. As abordagens passam por eventos que, para outras épocas, soavam relativamente naturais. Trazidos para os tempos modernos, se torna inadmissível que tais episódios tenham ocorrido. Mas foram graças aos diversos eventos marcantes do passado que hoje pode-se identificar o quanto o tema é necessário e amplo.

A educação inclusiva é um tema que há anos intriga os teóricos da área, impondo-lhes desafios da mais alta ordem. A realidade destes alunos que merecem atenção especial durante os anos de escolarização é bastante complexa, dada a dificuldade que existe em realizar, na prática diária, os preceitos já estabelecidos. É notável a importância de oferecer aos alunos uma formação que se adeque à sua necessidade. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que haja empenho dos mestre e docentes envolvidos com a tarefa.

Os anos 50 e 60, que foram considerados por muitos autores como o apogeu do modelo médico-pedagógico, foram cruciais para que se fosse capaz de diagnosticar situações peculiares de alunos que, até então, não eram tidos como merecedores de inclusão, pois não correspondiam ao padrão social que existia na sociedade.

Os anos atuais trazem uma oportunidade única de explorar as possibilidades oriundas de inúmeras situações que merecem amplo estudo e dedicação. Os profissionais precisam estar empenhados em oferecer o que há de mais incisivo e relevante na busca de meios de acompanhar crianças portadoras de necessidades especiais.

Dada a importância do tema, é necessário que se entenda os impactos causados pela atuação do profissional dedicado à atuar em benefício daqueles que merecem cuidados especiais.

2 I BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história nos mostra que as pessoas que eram tidas como diferentes, por possuírem algum tipo de deformidade, eram abandonadas à própria sorte. Correia apud Cardoso (1997) diz que em tempos antigos, a política de exclusão de crianças deficientes, em Esparta, por exemplo, era a de abandonar as crianças nas montanhas. Em Roma, elas eram atiradas nos rios. Isso nos dá uma ideia de quanto havia resistência por parte da sociedade em aceitar pessoas diferentes. Logo, via-se que as vidas das crianças naquela época eram constantemente ameaçadas.

Na idade média, de acordo com Cardoso (1994), crianças deformadas eram associadas à figura do diabo e também a atos de feitiçaria. Por esse motivo, elas eram perseguidas e mortas, pois faziam parte da categoria dos excluídos. Assim era a vida de crianças que não se encaixavam no perfil aceitável das sociedades. Fonseca (apud Cardoso, 2004) conta a história do menino lobo, chamado Vitor, que talvez tenha sido a

primeira tentativa de educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente.

Nos anos finais do século XVIII e iniciais do século XIX, começa a ocorrer um movimento nos países escandinavos para institucionalizar o atendimento às crianças com necessidades especiais. É quando surge a educação especial.

Correia (apud Cardoso, 2004) lembra que foi a partir deste momento que começa a se observar o que hoje chamamos de segregação, no qual as escolas especiais foram criadas, com o intuito de separar as crianças com deficiência de crianças pertencentes ao grupo principal e maioritário da sociedade.

Durante anos, foi levantada a discussão acerca da sala necessidade da sala de recursos como forma de promover a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A lei de diretrizes e bases da educação LDB 9394/96 prevê em seu texto:

> "Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;"

A Lei garante aos alunos que as ações são consideradas fundamentais para que a inclusão se dê de forma natural. Qualquer espécie de discriminação por conta da forma como se aborda o tema, não deve ser aceita. Cardoso (2004) lembra que a partir dos anos 80, surge a integração educativa como opção, defendendo-se que o ensino das crianças e jovens com dificuldades especiais deveria ser feito, pelo menos tanto quanto possível, no âmbito da escola regular.

Durante um bom tempo, mais precisamente em meados dos anos 80, o termo "excepcionais" foi fortalecido. Hoje o termo foi substituído, devido ao fato de ser amplamente criticado durante estes anos todos. Agora é mais comum vermos definições como *pessoas com necessidades especiais* (CARVALHO, apud CORREIA, 2007).

3 | DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Na Europa, a exclusão de alunos com deficiência das escolas regulares causava inquietação nos especialistas da área da educação. Essa inquietude foi o ponta pé inicial para que, em 10 de junho de 1994, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial da Educação, que o governo espanhol patrocinou, juntamente com a UNESCO. Este evento ficou conhecido no universo da educação como *Declaração de Salamanca*. A educação especial ganhou força após a proposta do paradigma da inclusão social, proposto no encontro, e os especialistas entenderam que as crianças possuem necessidades e características individuais, e que os sistemas educacionais devem levar em conta essa diversidade para atendê-los em sua amplitude.

Na declaração, fica evidenciado que escolas regulares que dispõem de sala de recursos para atender aos alunos que apresentam características diferenciadas, ainda é o meio mais eficaz de se combater atitudes discriminatórias.

As instituições de ensino são, essencialmente, lugares onde as crianças aprendem a viver em sociedade, através de inúmeras práticas pedagógicas. Essas práticas fazem parte do currículo escolar.

Outro ponto bastante abordado na declaração é o direito, já assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que cada criança tem de receber educação, conforme suas particularidades. Estas particularidades são das mais diversas ordens. No entanto, devem ser consideradas no âmbito do processo de aprendizagem.

A declaração explica ainda que existem diversas variações a serem preconizadas no processo de inclusão, como: crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados.

4 I DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Durante o desenvolvimento de estudos capazes de proporcionar aos profissionais da educação a realização de atividades que beneficiem um grupo sem prejuízo de outro, nota-se o quanto as diferenças podem ser superadas com ações coletivas e duradouras no ambiente escolar. O termo “retardo mental”, que antes definia a característica de alunos com atraso no processo cognitivo, bem como limitações significativas no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas, entre outros), mudou para o que hoje entende-se por deficiência intelectual.

5 I SALA DE RECURSOS COMO FORMA DE PROMOVER O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Dentro da sala de aula, as crianças são desafiadas a se expressar[1] de diversas formas, diante de professores e colegas de classe. A criança que, eventualmente, apresentar alguma deficiência, tendo em vista diversos aspectos de formação cognitiva e social, tende a apresentar dificuldades de se expressar. Essa dificuldade é o que acaba, inevitavelmente, promovendo o distanciamento de crianças tidas ‘normais’.

As pesquisas envolvendo ações para promover a inclusão dessas crianças, sem a discriminação por vezes identificada, chegam ao cume, quando apontam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, quem em seu artigo 58 diz: “*Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente*

1. Entenda-se o termo ‘expressar’ no sentido genérico da palavra, no sentido de enfatizar a comunicação, ou seja, expressão oral, verbal e não-verbal.

na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação", ou seja, as crianças já possuem o amparo legal, basta agora que as ações desenvolvidas privilegiem o afastamento da discriminação em sua essência.

Quanto a deficiência intelectual, muitas foram as definições ao longo dos anos de estudos. Millan (2015) traz uma breve definição que merece apreciação para o estudo em questão:

> Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSM-V, publicado pela Associação Americana de Psicologia em 2014, as características essenciais da deficiência intelectual incluem prejuízos nas funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática.

A sala de recursos se apresenta como uma alternativa de inclusão de alunos com necessidades especiais, sem que para isso a segregação ocorra.

A instrução Nº 013/08 (Paraná) aponta os critérios para que a sala de recursos funcione de forma correta.

> O aluno deve ser:
>
> I. egresso de Escolas de Educação Especial, Classes Especiais e/ou Salas de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional; II. da classe comum, com atraso acadêmico significativo decorrente da Deficiência Mental/Intelectual, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional.
>
> III. da classe comum, com Transtornos Funcionais Específicos, com Avaliação no Contexto Escolar, realizada por equipe multiprofissional.

A identificação de crianças portadoras de necessidades especiais vem sendo amplamente estudada por profissionais da área de educação especial. O amparo legal para que estas crianças não sofram ainda mais com os dessabores de uma vida já marcada pela diferença já existente, também é fruto de estudo e luta por parte daqueles que acompanham de perto a realidade destes que, muitas vezes, não tem ninguém por eles.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com necessidades especiais sempre existiram, desde as épocas mais remotas da sociedade civil organizada. No entanto, o tratamento dado à estas crianças durante anos, para o entendimento atual, era inadequado. A considerar que, por vezes, eram abandonadas à própria sorte, postas de lado como se nada significassem para seus familiares. É sempre importante considerar que, o fato de crianças possuírem necessidades especiais, primeiramente, não é por opção das mesmas. Depois, há que se verificar o impacto deste abandono nos anos em que isso ocorreu de forma desenfreada.

Hoje, certamente, melhoramos muito, como sociedade, no quesito cuidados especiais. No entanto, temos uma longa trajetória ainda para acabar com a discriminação existente. Para as crianças, o convívio com colegas na escola refletem o que elas viverão em sociedade após passarem para a fase adulta.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. In: EDUCAÇÃO ESPECIAL**:** Em Direção à Educação Inclusiva **/** organizadores Claus Dieter Stobaus, Juan José Mouriño Mosquera. - 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 10/09/18.

JESUS, Saul Neves de; et al. Da Educação Especial à Educação Inclusiva. In: EDUCAÇÃO ESPECIAL**:** Em Direção à Educação Inclusiva **/** organizadores Claus Dieter Stobäus, Juan José Mouriño Mosquera. - Da Educação Especial à Educação Inclusiva . 2. ed. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2004.

MILLAN, Ana Elisa; et al. Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional. In: Educação : revista científica do Claretiano - Centro Universitário – v.5, n.2 (jul./dez. 2015) – Batatais, SP : Claretiano, 2015.

KAFROUNI, Roberta; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E OS IMPASSES FRENTE À CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO. Curitiba, 2001.

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Instrução Normativa 013/08 SUED/SEED. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao132008sued.pdf>Acesso em: 24/10/18.

CAPÍTULO 13

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM PROL DA EDUCAÇÃO SURDA: ANÁLISE DO APLICATIVO VLIBRAS

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 20/03/2021

Wagner dos Santos Silva
Centro Universitário de Patos – UNIFIP
Afogados da Ingazeira – PE
http://lattes.cnpq.br/5818924316249396

RESUMO: O presente trabalho buscou estudar as tecnologias assistivas no processo de aprendizagem dos alunos surdos no ambiente da web, levando como ferramenta de análise a contribuição do aplicativo VLibras na educação virtual dos surdos. Sendo assim, nosso estudo objetiva expor a importância da utilização de ferramentas assistivas no contexto educacional do surdo, bem como, a complexidade da não utilização dessas tecnologias assistenciais. Além disso, visamos também trazer luz e ampliar a discussão sobre esta temática. Para tanto, elaboramos um estudo de caso acerca de dois estudantes surdos de 34 e 35 anos de idade no site primecursos.com. Neste parâmetro, realizamos uma análise comparativa entre o desempenho dos dois alunos surdos na execução de um curso online. Sendo que, um discente fez uso do referido APP e o outro estudante não manuseou a ferramenta digital. Após a análise de dados, constamos que o estudante que utilizou o APP VLibras obteve uma maior facilidade no desenvolvimento do curso. Com isso, evidenciou a importância da ferramenta no contexto educacional inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias assistivas, Acessibilidade, Educação virtual, Libras.

ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR DEAF EDUCATION: ANALYSIS OF THE VLIBRAS APPLICATION

ABSTRACT: The present work sought to study assistive technologies in the learning process of deaf students in the web environment, taking as a tool of analysis the contribution of the VLibras application in the virtual education of the deaf. Thus, our study aims to expose the importance of using assistive tools in the educational context of the deaf, as well as the complexity of not using these assistive technologies. In addition, we also aim to bring light and expand the discussion on this topic. To this end, we prepared a case study about two deaf students aged 34 and 35 years old on the website primecursos.com. In this parameter, we performed a comparative analysis between the performance of the two deaf students in the execution of an online course. One student made use of the APP and the other student did not use the digital tool. After analyzing the data, we found that the student who used the APP VLibras obtained greater ease in the development of the course. Thus, it highlighted the importance of the tool in the inclusive educational context.

KEYWORDS: Assistive technologies, Accessibility, Virtual education, Libras.

INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias digitais serviu de base para a melhoria da sociedade em diversos aspectos do cotidiano humano. A partir

dessa evolução, tornou-se consideravelmente mais fácil a maneira na qual se relaciona, trabalha e estuda. Assim, no âmbito educacional, a comunidade surda foi um dos grupos sociais que usufruíram de tais ferramentas. Neste sentido, é importante o estudo dos mecanismos tecnológicos digitais como os aplicativos de smartphones e computadores utilizados na aprendizagem dos surdos, visando trazer clareza sobre a temática abordada.

No decorrer da sociedade brasileira civil e educadora, a comunidade surda vem obtendo gradativamente conquistas de direitos ao acesso à educação, bem como, à informação (notícias e atendimento em Libras nos locais públicos). Estes êxitos aconteceram principalmente após a criação em 1857 do então Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Outro fator importante para os surdos do Brasil foi a Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Na qual oficializa a Lingua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda lingua do Brasil.

Perante um cenário nacional no qual tende a secundarizar o deficiente, com pouco incentivo didático nas escolas e ambientes sócio-trabalhistas, levando o individuo com deficiência ao desestímulo social, qual a importância do uso das tecnologias assistivas digitais na educação surda? Qual a eficácia do aplicativo VLibras como auxilio educacional do surdo? Quais os caminhos para uma educação realmente inclusiva? Essas problemáticas norteiam o desenvolvimento do nosso estudo.

Sabemos que o surdo, assim como grande parcela da população brasileira está no grupo dos 70% que acessam as tecnologias de informação e comunicação (TIC), segundo pesquisa do CETIC (2018). Estes dados corroboram com a nossa idéia no sentido de que, com essa evidente disseminação das ferramentas digitais no Brasil, a comunidade surda torna-se um potencial consumidor dessas tecnologias. Neste sentido, a investigação da contribuição do aplicativo VLibras na educação surda é importante perante o cenário da educação inclusiva.

Partindo desse principio tecnológico, e seguindo o exemplo da acessibilidade educacional em prol da comunidade surda, esta pesquisa objetiva estudar e expor o conceito de tecnologias assistivas, levando como ferramenta de análise a contribuição do aplicativo VLibras na educação dos surdos brasileiros. Para isso, buscando compreender a eficácia da ferramenta VLibras, realizamos uma pesquisa qualitativa empírica através de uma análise comparativa entre dois surdos com grau de escolaridade similares.

Como visto acima, este estudo obteve a colaboração de dois surdos com o mesmo nível de escolaridade; ambos ingressaram em um mesmo curso online no período de um mês, sendo que, um surdo utilizou o auxílio do aplicativo VLibras, em contrapartida, o outro surdo realizou o curso virtual sem a ajuda da ferramenta VLibras. A nossa análise comparativa qualitativa entre o desempenho educacional dos dois alunos surdos está pautada na metodologia de Ragin (1987), sendo ela conceituada por Marx, Rihoux e Ragin (2013). Assim, buscamos uma forma incisiva e eficaz de pesquisa.

Estudar a eficácia do aplicativo VLibras através de uma análise comparativa qualitativa foi de extrema complexidade, devido as poucas informações sobre o VLibras encontradas, por se referir a uma ferramenta relativamente nova. Além disso, observar o desempenho estudantil de dois surdos em um curto período de tempo requer ética e, sobretudo, compreensão das suas respectivas singularidades.

Para embasar esta pesquisa, foi essencial o suporte teórico de autores que estudam a comunidade surda, como Quadros (2001), Skliar (1998) e Gesser (2009). Além disso, buscamos o auxilio de pesquisadores da área das tecnologias digitais, como Warschauer (2006) e Lévy (1999). Em referência à educação inclusiva, Silva (2019) contribui para a presente pesquisa com o seu estudo da Acessibilidade Educacional, trazendo para o nosso trabalho lucidez no tocante às variáveis existentes na prática pedagógica inclusiva.

Além do suporte bibliográfico utilizado neste trabalho, também foi essencial a consulta online de informações não disponíveis em livros e artigos, como por exemplo, no site oficial do aplicativo VLibras e no portal Cetic que realizou a pesquisa das TIC nos domicílios brasileiros em 2018. Assim, buscamos ampliar as fontes de estudo para nos proporcionar uma maior compreensão da nossa temática.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa ocorreu através de um estudo de caso de dois alunos surdos em um ambiente virtual de ensino, ou seja, na realização de um curso à distância (EAD). A análise qualitativa do desenvolvimento educacional dos dois indivíduos abordados é fundamental para compreendermos a importância do aplicativo VLibras, tendo em vista que, um aluno utilizou o auxílio do APP VLibras e o outro estudante não fez uso da ferramenta. Assim, por consequinte, foi realizado uma análise comparativa entre a atuação de ambos como forma de analisar a comtribuição do VLibras e as suas variáveis.

e são duas letras do alfabeto manual em libras, em tradução para o português são N e R. Cada uma equivale a letra inicial de cada um dos dois surdos analizados nesta pesquisa. Decidimos chamá-los pelas iniciais dos seus nomes em libras como forma de preservação das suas indentidades. Para aumentar a precisão e eficácia da nossa pesquisa, os dois alunos surdos por a gente analizados possuem nivel de escolaridade similar. Ou seja, ambos os estudantes concluíram o ensino médio no ano de 2011, sendo que, dispõe de 35 e 34 anos de idade. Assim, buscamos tornar esta análise coerente, levando em consideração todas as adversidades metodológicas existentes.

A coleta de dados foi realizada de maneira online, através da observação do ambiente virtual localizado no site primecursos.com. Com isso, durante 1 mês, foi monitorado os dois alunos surdos na realização do curso de “Encanador Residencial Básico”. A captura das informações coletadas nesta pesquisa aconteceram por meio de screenshots[1], esse

1. Screenshot, captura de ecrã ou captura de tela é a reprodução de uma imagem da tela/ecrã de um computador, smartphone ou tablet após acionamento de determinados botões conforme o aparelho.

processo ocorreu tanto no período de estudo, quanto no momento das suas respectivas provas. Desta forma, procuramos ampliar os caminhos metodológicos deste trabalho e, por consequinte, aumentar o conhecimento acerca desta temática.

Além disso, outro importante método de coleta de dados foi receber as observações do aluno referente a utilização do aplicativo VLibras, bem como, do estudante em relação a não utilização do APP. Esta metodologia de captura de informações ocorreu através da criação de um grupo de mensagens no WhatsApp, composto por o pesquisador do presente trabalho e os alunos e . Desta maneira, facilitou a nossa analise, devido à rápida e eficaz interatividade no mensageiro eletrônico acima citado.

Assim, diariamente, durante 1 mês, os dois estudantes surdos publicavam fotografias e relatos acerca dos seus respectivos avanços no curso de “Encanador Residencial Básico”. Desta maneira, a nossa análise comparativa qualitativa do desenvolvimento educacional dos dois alunos surdos no site primecursos.com ocorreu no objetivo de embasar esta pesquisa e evidenciar a importância das tecnologias assistivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação inclusiva exerce um papel fundamental na sociedade. Sendo ela, de acordo com Silva (2019), uma forma de evidenciar e trazer protagonismo para o deficiente perante a sociedade civil. Com isso, é evidente a sua relevancia perante o cenário eduacional. Deste modo, para Skliar (1998, p. 9), “A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos sobre surdez’”. Assim, segundo o autor, a seara da educação surda é ampla e necessita de uma visão macro do educador perante o educando. Gesser (2009):

> Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma ‘libertação’ e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural. (GESSER, 2009, p. 9-10).

Corroborando com Gesser (2009), Quadros (2001) explana sobre a complexidade existente na prática pedagógica surda, ou seja, segundo a autora, educar exige um considerável preparo por parte do professor de uma maneira na qual abranja de forma ampla todas as especificidades que compõem a cultura surda. Isto é, singulares e multifacetadas formas de interação social, culminando em uma evidente dificuldade no tocante ao ato de educar. Assim, de acordo com a autora, compete ao docente capacitação.

Neste parâmetro inclusivo da educação, de acordo com Menezes e Teixeira (2020), as tecnologias assistivas exercem um papel fundamental na democratização ao

acesso dos conteúdos educativos, bem como, na facilitação da aprendizagem perante os materiais didáticos. Partindo deste principio digital, Lévy (1999) atribui à velocidade no compartilhamento de informações provindos da internet como fortes componentes no auxílio do usuário em aspectos sociais e educacionais.

Escolhemos como objeto de análise o aplicativo VLibras, devido o APP ser pertencente ao Governo Federal do Brasil em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com isso, a ferramenta de tradução para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) possui o domínio publico e código aberto, tornando-a de fácil e livre acesso para a comunidade surda do Brasil. Deste modo, essa praticidade na exploração do referido mecanismo digital colaborou para o desenvolvimento do nosso trabalho.

A escolha específica de analisar o desempenho estudantil dos alunos e ocorreu devido a similaridade de grau educacional, sendo que, ambos os discentes concluíram o Ensino Médio no ano de 2011, eles também possuem ciência acerca das tecnologias digitais ambientadas na internet, com isso tornou mais fácil o acesso e estudo no ambiente virtual localizado no site primecursos.com. Além disso, outro fator importante foi a relação próxima entre o autor desta pesquisa para com estes estudantes surdos. Assim, a análise de dados e, sobretudo, a aplicação metodológica aconteceu de maneira harmoniosa.

Como visto acima, um fator relevante na escolha dos alunos e para esta pesquisa foi o fato de os estudantes possuírem conhecimento sobre o manuseio do computador. Neste parâmetro, Warschauer (2006, p. 63-64) acredita que: “O que é mais importante a respeito da TIC não é tanto disponibilidade do equipamento de informática ou da rede de internet, mas sim a capacidade pessoal do usuário de fazer uso desse equipamento e dessa rede, envolvendo-se em práticas sociais significativas.” O autor atribui ao saber técnico das tecnologias da informação e comunicação como ponto fundamental na educação acessível.

Esquematização das observações

A nossa análise comparativa qualitativa do desempenho educacional dos alunos e nos parâmetros de Ragin (1987) e embasada por Marx, Rihoux e Ragin (2013) ocorreu durante 1 mês. Sendo que, a presente pesquisa foi esquematizada em resumos de 4 semanas. Assim, no decorrer deste período, inserimos de forma sintética as observações acerca do curso de “Encanador Residencial Básico” realizado pelos estudantes surdos no site primecursos.com, bem como, o papel do aplicativo VLibras no auxílio do referido curso e nas consequências da sua não utilização. Para isso, o aluno não fez uso da ferramenta VLibras, em contrapartida, o aluno a utilizou.

1ª Semana de observação

Aluno

Nesta semana, o aluno analisou e leu todos os tópicos do curso de forma resumida, no intuito de compreeender melhor o conteúdo. Obteve muita dificuldade na

compreensão das informações contidas no primecurso.com, principalmente no tocante aos números. Ficou evidente a necessidade de tradução em libras dos materiais educativos.

Aluno

O aluno leu o conteúdo de todas os tópicos do curso de forma resumida, no intuito de compreeender melhor as informações. Entretanto, durante essa semana buscou absorver especificamente o conteúdo que continha imagens descritivas. O estudante utilizou o aplicativo VLibras principalmente para tradução de palavras técnicas, nas quais ele não compreendia.

2ª Semana de observação

Aluno

O aluno durante a segunda semana de estudos conseguiu avançar no curso. No entanto, a dificuldade em compreender o conteúdo, principalmente em relação às palavras complexas continuou. explanou no grupo do WhatsApp que havia completado cerca de 30% das aulas.

Aluno

Conseguiu avancar nos estudos do curso de maneira considerável. O aluno expôs no grupo do WhatsApp que havia concluído por volta de 55% das aulas no site primecursos.com. Apesar disso, o estudante encontrou dificuldades na interpretação de determinadas palavras traduzidas no aplicativo VLibras. Ou seja, referente a nomes complexos que mesmo com o auxílio do APP na tradução não ficaram evidentes para o .

3ª Semana de observação

Aluno

Na terceira semana de estudos, ultrapassou os 50% da conclusão do curso de "Encanador Residencial Básico". O aluno já estava consideravelmente bem ambientado na plataforma primecursos.com, apesar da dificuldade em compreender algumas palavras técnicas existentes no site.

Aluno

O aluno já havia absorvido cerca de 80% dos conteúdos existentes no curso de "Encanador Residencial Básico". Entretanto, o estudante ainda encontrava dificuldades com a tradução de algumas palavras técnicas. utilizou o aplicativo VLibras na versão para desktop e o APP demonstrou ser mais eficiente neste formato do que em relação ao mobile.

4ª Semana de observação

Aluno

Na quarta e última semana de estudos, o aluno consegue estudar todos os tópicos existentes no curso. No entanto, o estudante continua com a mesma dificuldade em compreender palavras técnicas e isso dificultou enormemente a sua evolução na absorção

dos conteúdos no site primecursos.com. Com isso, demonstrou neutralidade mediante a avaliação que aconteceria na semana posterior.

Aluno

Nesta semana, o aluno percorreu de maneira veloz e, sobretudo, demonstrou possuir conhecimento acerca do conteúdo estudado. Apesar da dificuldade em traduzir algumas palavras técnicas no aplicativo VLibras, consegiu contextualizar as explicações contidas no site primecursos.com. Deste modo, o estudante explanou tranquilidade perante a avaliação que ocorreria na semana seguinte.

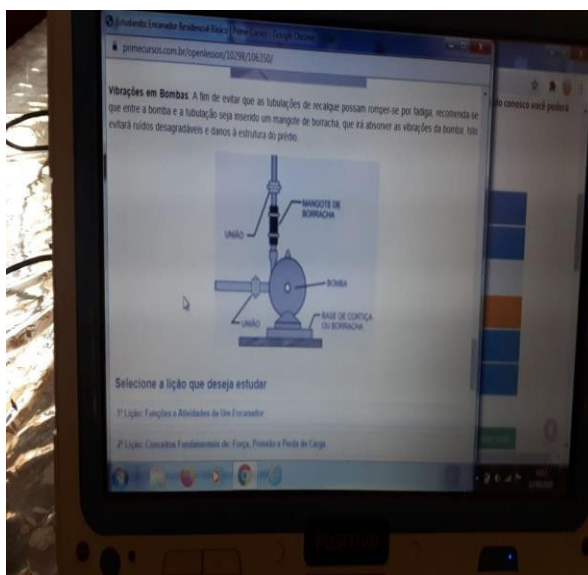



Figura 1 - Interface do site primecursos.com sem o auxílio do APP VLibras. Fotografia registrada pelo aluno durante o período de estudos do curso de “Encanador Residencial Básico”.

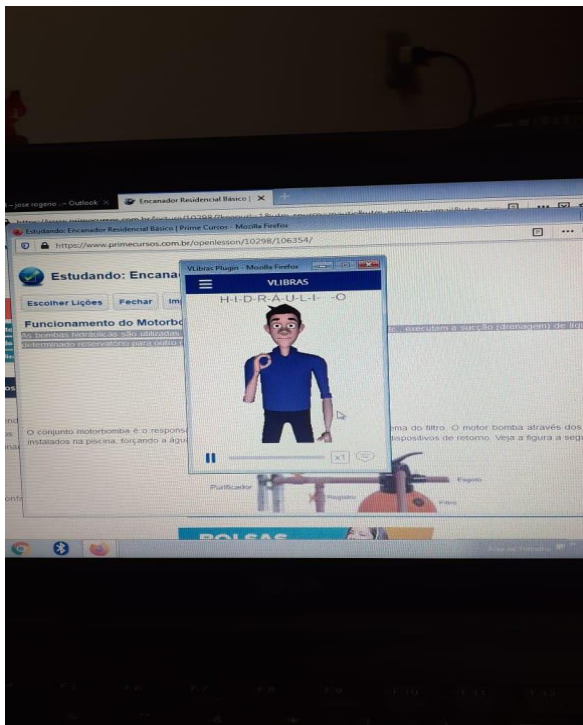



Figura 2 - Interface do site primecursos.com com o auxílio do APP VLibras. Fotografia registrada pelo aluno durante o período de estudos do curso de "Encanador Residencial Básico".

RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES

Em nossas observações ocorridas no período de 1 mês, e acima resumidas em 4 semanas de análise, evidenciou uma considerável diferença entre o desempenho do aluno com o aluno . Desta maneira, no processo de execucão das avaliações dos estudantes surdos ficou notório o distânciamento de absorção dos conteúdos entre ambos. Com isso, influênciou fortemente no resultado da prova avaliativa no site primecursos.com.

Figura 3 - Screenshot do resultado avaliativo do aluno . O estudante foi reprovado com a média 4.00 no curso de “Encanador Residencial Básico”.

Figura 4 - Screenshot do resultado avaliativo do aluno . O estudante foi aproado com a média 6.00 no curso de “Encanador Residencial Básico”.

Como visto acima, devido a não utilização do aplicativo VLibras o aluno obteve uma notória dificuldade tanto no estudo do curso de “Encanador Residencial Básico”, quanto na execução da avaliação. Isso culminou em sua reprovação com nota 4.00. Em contrapartida, observamos um bom desempenho educacional em relação ao aluno . Pois, o estudante conseguiu aprovação com média 6.00. Assim, em suma, podemos notar uma considerável diferenciação na captura de conteúdos didáticos entre ambos os alunos.

Em nossa observação empírica, constamos também, uma enorme dificuldade dos alunos surdos em executarem o curso online no site primecursos.com. Devido ao fato da extrema escassez de recursos acessíveis na página onde ocorreu o curso. Apesar de o aluno ter feito uso do aplicativo VLibras e, por consequinte, ter obtido um resultado melhor em relação ao aluno , o estudante encontrou adversidades em palavras técnicas, difíceis de tradução para a libras. Além do mais, o ambiente virtual Prime Cursos não dispõe de recursos acessíveis nativos para os surdos.

Ademais, de maneira não exposta no nosso trabalho, observamos que as principais plataformas de ensino online no Brasil, como, EAD Século XXI, Cursos Online SP e Sebrae também não dispõem de tecnologias assistivas em seus respectivos ambientes virtuais. Com isso, o APP VLibras em sua versão para Desktop é muito importante como auxiliador nas páginas da internet acima citadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi um passo inicial no amplo e complexo campo da educação inclusiva e das tecnologias assistivas em prol da comunidade surda. Tendo em vista a escassez de conteúdos teóricos que abordem estes temas, o nosso estudo visou contribuir para a ampliação do debate acerca da acessibilidade educacional e, também, dos recursos tecnológicos que auxiliem o surdo nesta área educativa. Com isso, mostramos através desse estudo uma pequena visão referente ao vasto campo das ciências socioeducacionais.

Mediante os estudos da educação inclusiva, Silva (2019) nos mostrou a importância da inclusão educacional na vida do surdo. Segundo a autora, esses meios de intervenção escolar propiciam ao aluno uma maior e melhor ampliação do conhecimento. A partir dessas indagações, notamos que a surdez vai além do viés patológico, sendo ela também uma seara cultural. Deste modo, a cultura surda é abrangente e complexa.

Neste parâmetro inclusivo, Gesser (2009) explanou a compexidade estrutural na qual se envolve a comunidade surda criando sua própria cultura e exigindo um maior preparo por parte do educador. Assim, os alunos e são um reflexo dessas indagações e, sobretudo, desempenharam um papel fundamental nesta pesquisa.

Apesar da importância do aplicativo VLibras no ambiente educacional virtual, observamos que, para uma melhor educação inclusiva em prol da comunidade surda, é necessário que os cursos online disponham de recursos especificos que facilitem a aprendizagem do surdo. Como por exemplo, um maior número de imagens didáticas, textos compactos conforme acredita Quadros (2001) e suas próprias ferramentas de tradução nos moldes do VLibras no intuito de expandir as aplicações acessíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abr. de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 13 out. 2020.

CETIC (org.). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018.** [S. l.], 2019. Disponível em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM. Acesso em: 30 set. 2020.

CONHEÇA O INES. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 13 out. 2020.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. 9-10 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

Marx, A., Rihoux, B., & Ragin, C. (2013). **The origins, development, and application of Qualitative Comparative Analysis:** the first 25 years. European Political Science Review.

MENEZES, Mônica Macário de; TEIXEIRA, Hebert Balieiro. **Tecnologias Assistivas:** Umanova abordagem na educação inclusiva. [S. l.]: Independently Published, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos:** A Aquisição da Linguagem. PortoAlegre: Artmed, 2001.

Ragin, Charles (1987). **The Comparative Method:** Moving Beyond Qualitative andQuantitative Strategies. Berkeley: University of California Press.

SILVA, Jackeline Susann Souza Da. **Acessibilidade Educacional:** Um ConceitoMultifacetado. 1. ed. [S. l.]: Independently Published, 2019.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação,1998. 9 p.

VLIBRAS. [S. l.], 2016. Disponível em: https://www.vlibras.gov.br/. Acesso em: 10 out.2020.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social:** A exclusão digital em debate. SãoPaulo: Senac, 2006. 63-64 p.

CAPÍTULO 14

ANÁLISE ESTRUTURADA DOS CASOS DE DISLEXIA NO IFMT *CAMPUS* DIAMANTINO

Data de aceite: 01/06/2021

Adalgiza Ignácio
Discente do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Ronny Diogenes
Professor orientador do Trabalho de Conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

RESUMO: Neste trabalho, foram apresentadas três abordagens cujas contribuições atribuem as características presentes ou a ausência delas à pessoa do estudante, sendo determinante para seu diagnóstico e condição desviante de um conceito também controverso de "normalidade", haja vista os parâmetros adotados para tal classificação estarem, por vezes, desvinculados da condição social e cultural do avaliado. Durante a matrícula dos discentes, são requeridos pelo setor de Registro Escolar os laudos de transtornos psicológicos e psiquiátricos, bem como das outras especificidades médicas que os acometem. Em posse desses documentos, é feita uma lista de patologias e especificidades apresentadas por eles. A ação dos profissionais envolvidos no atendimento das necessidades específicas desses alunos é realizada por equipe multiprofissional, dando maior relevância ao estudante, à conscientização de suas habilidades e à aplicação destas na conquista dos seus objetivos, estabelecendo uma relação harmoniosa e sinérgica entre o aluno, a família e a comunidade escolar como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia, Inclusão Escolar, Necessidades Específicas.

ABSTRACT: In this work, three approaches were presented whose contributions attribute the present characteristics or the absence of them to the student's person, being determinant for their diagnosis and deviating condition from a also controversial concept of "normality", considering the parameters adopted for such classification are, sometimes disconnected from the social and cultural condition of the appraised. During the enrollment of students, reports from psychological and psychiatric disorders, as well as other medical specificities that affect them, are required by the School Registry sector. In possession of these documents, a list of pathologies and specificities presented by them is made. The action of the professionals involved in meeting the specific needs of these students is carried out by a multiprofessional team, giving greater relevance to the student, raising awareness of his abilities and applying them in the achievement of his goals, establishing a harmonious and synergistic relationship between the student, the family and the school community as a whole.

KEYWORDS: Dyslexia, School inclusion, Specific needs.

1 I INTRODUÇÃO

A estrutura secular estabelecida nas escolas necessita de mudanças bastante significativas para que os alunos possam ter suas especificidades atingidas e, consequentemente, conquistem aprendizagens significativas.

Considerando as ações como um processo em que as práticas devem ser orientadas pela igualdade e diferença como valores indissociáveis capazes de promover a superação da lógica da exclusão e confrontar as práticas discriminatórias, tendo a aprendizagem como centro é preciso ter atenção e cuidado para estabelecer espaços de crescimento adequado, criando alternativas para superar as peculiaridades encontradas e proporcionar a atenção às necessidades especificas de todos os estudantes. Assim, busca-se a eliminação da lógica da exclusão, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos num espaço comum e diverso (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019).

O fenômeno das dificuldades de aprendizagem não se refere a um único distúrbio, mas sim a uma gama de questões e problemas que podem afetar de maneira direta o desempenho acadêmico (SMITH; STRICK, 2012). Esses fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos podem ser de natureza interna ou externa, mas na maioria das vezes a tríade família, escola e sociedade está envolvida de forma determinante.

> Ressalta-se que os sujeitos que apresentam dificuldade na aprendizagem estão mais propensos a deixar os estudos, e também apresentam um risco maior para abuso de substâncias, atividades ilícitas ou até mesmo o suicídio. Entretanto, se não houver os cuidados necessários ao adotar a metodologia de ensino estes alunos com dificuldades serão adultos frustrados com possibilidades de abandono dos estudos e propensos a não acreditarem no próprio potencial fundamentam os autores. (DELL'AGLI, 2010 apud ALMEIDA *et al.*, 2019, aceso digital.

Diante do desafio de uma atitude inclusiva e de um referencial para agir com equidade, foram feitas buscas nos arquivos do registro escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) *Campus* Avançado Diamantino, para verificar a incidência de alunos matriculados com dislexia na instituição e acompanhar o desenvolvimento destes individualmente, como preconiza a legislação e o Atendimento Escolar Especializado (AEE), com a construção de estratégias diferenciadas para as aprendizagens necessárias e de condições consideradas exitosas para as metas da instituição.

Assim, deve ser garantido que essas pessoas não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência, em todas as suas etapas de vida. O acesso ao ensino básico inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, o acesso às adaptações pertinentes às necessidades individuais, bem como o apoio necessário no âmbito do sistema educacional, podem maximizar o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (MEC, 2014).

O presente trabalho apresenta uma proposta de atuação entre escola, professores, família, os atores deste processo amplo e envolvente, que compromete e requer uma interação entre várias áreas do aparato neuropsíquico do indivíduo e dos profissionais e familiares envolvidos. Desse modo, seu objetivo foi possibilitar a sistematização de ações educacionais planejadas e que ofereçam respostas adequadas à diversidade dos alunos, de acordo com suas características e necessidades educacionais específicas.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A dislexia apresenta uma incidência de 3 a 10% nos estudantes e seu conceito é relacionado a transtornos do neurodesenvolvimento, com indicativo de componentes genéticos, que alteram a leitura e a escrita em indivíduos de capacidade intelectual preservada e que também podem ser acometidos de comorbidades (RODRIGUES; CIASCA).

O conceito de dislexia vem sendo elaborado desde 1896, com Pringle Morgan e a descrição do caso de "cegueira verbal", e em 1968, a Federação Mundial de Neurologia adotou o termo (TELES, 2004). Em 1994, o Manual Diagnóstico e Estatísticas de Doenças Mentais, DSM IV (acesso digital) incluiu a dislexia nas perturbações de aprendizagem, estabelecendo os critérios para o diagnóstico, e em 2002, a Associação Internacional de Dislexia compôs a seguinte definição:

> Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (TELES, 2020. Acesso digital).

Os sintomas disléxicos apresentados segundo Ianhez e Nico (2002) e Santos (1987) apud Massi (2007) foram:

- Desempenho inconstante com relação à aprendizagem da leitura e da escrita;
- Dificuldade com os sons das palavras e, consequentemente, com Escrita incorreta, com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;
- a soletração;
- Relutância para escrever;
- Confusão entre as letras de formas vizinhas, como "moite" por "noite";
- Confusão entre letras foneticamente semelhantes, como "tinda" por "tinta";
- Omissão de letras e/ou sílabas, como "BNDT" por "Benedito";

- Adição de letras e/ou símbolos, como “muimto” por “muito”;
- União de uma ou mais palavras e/ou divisão inadequada de vocábulos, como “a mi versário” por “aniversário”;
- Leitura e escrita em espelho.

A maior precocidade possível da identificação e do diagnóstico é um fator muito relevante para o prognóstico e progresso do estudante, porém a qualificação dos profissionais para atuação neste contexto tem uma amplitude muito discrepante. Isso porque a maioria dos profissionais não demonstra possuir claros parâmetros conceituais para as intervenções adequadas e de maneira individualizada para suprir a necessidade dos estudantes assim identificados.

É comum que os estudantes que apresentam esse diagnóstico contem com a “ajuda” dos profissionais para o progresso nas séries escolares, sendo a solução mais utilizada o rebaixamento dos critérios para compensar as dificuldades apresentadas.

É fundamental, desse modo, que os profissionais envolvidos dominem os conceitos relacionados a esses transtornos de aprendizagem. Eles estão definidos nos documentos internacionalmente aceitos de classificação de doenças, como o Código Internacional de Doenças- CID-10 e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, dentro de uma categoria ampla citada como “transtornos do neurodesenvolvimento”. Sobre isso, a Associação Americana de Psiquiatria explicou que se trata de:

> [...] um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2015, p. 31).

As dificuldades de aprendizagem podem ser maximizadas dentro de uma escala graduada de desempenho acadêmico, a depender de diferentes fatores orgânicos e ambientais, endógenos e exógenos ao aluno, que agem de forma interativa.

Assim sendo, o termo “dificuldades de aprendizagem” passa a ter um sentido mais amplo quando comparado ao usualmente utilizado no enfoque organicista e em algumas vertentes do enfoque psicossocial.

O enfoque organicista, refere-se ao desempenho acadêmico do aluno abaixo do esperado para sua idade cronológica e série escolar, considerando a execução de tarefas acadêmicas que exigem habilidades de leitura, escrita, fala e raciocínio matemático, tendo como possíveis fatores determinantes as disfunções orgânicas como a deficiência física, sensorial ou mental e as disfunções neurológicas.

> [...] as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana (SÁNCHES, 2004, p. 15-16).

A abordagem organicista, na tentativa de estabelecer critérios diagnósticos e etiológicos para os fenômenos apresentados por esta condição, segundo Orton (1925 apud MASSI, 2007), atribuía um defeito no reconhecimento da orientação das letras e de suas sequenciais palavras, ressaltando que, apesar de apresentarem problemas na escrita, a percepção visual e a orientação espacial dos sujeitos examinados mostravam-se intactas.

Em 1959, Smith e Carrigam (apud MASSI, 2007) propuseram a influência da química cerebral ligada à acetilcolina-colinesterase, explicada por desnutrição e enfermidades metabólicas, entre outras, enquanto Pamplona-Moraes (1997 apud MASSI, 2007) contestou a hereditariedade, introduzindo como determinante o ambiente social e considerando o que antes era genético como aprendido socialmente. Além disso, Hout (2001 apud MASSI, 2007) relacionou ao movimento ocular anormal das crianças o aparecimento da escrita desviante.

Esses teóricos considerados organicistas relacionaram as questões da aprendizagem escolar a manifestações orgânicas e fisiológicas, relacionando o fazer dos estudantes esperado para a idade ao progresso escolar.

Essa concepção da apropriação da linguagem escrita e da leitura não relaciona as desigualdades sociais e as diferenças individuais presentes nos estudantes como interferências no cotidiano escolar, “patologizando” individualmente e reduzindo o sujeito a sua deficiência ou inabilidade no período avaliado.

Outra abordagem conceitual apresentada, a cognitivista, representada por Condemam e Blomquist (1986 apud MASSI, 2007), utiliza-se mais dos termos “disfunção” e “imaturidade” do que “lesão” e “malformação”, apresentando a dislexia como uma dificuldade instrumental, mas ainda vê a função cerebral determinando a condição anômala da aquisição da leitura e da escrita pela interferência que possui na percepção visual e auditiva, na memória, na lateralidade e na estruturação do espaço-temporal.

Em 1995, Fonseca (apud MASSI, 2007) propôs que o desenvolvimento psicomotor da criança alteraria a práxis e, nesta interação dos sistemas cerebrais, as dificuldades para aquisição da leitura e escrita seriam prejudicadas.

Vallentino (1982) e Garcia (1998) apud Massi (2007) foram contrários a essa abordagem, mas permaneceram com a base teórica ancorada na função anormal do cérebro. Selikowitz (2001) apud Massi (2007) relacionou a anormalidade de neurotransmissores como determinante dos distúrbios de comportamento infantil, ocasionando as dificuldades

de aprendizagem, abrindo assim a possibilidade de tratamento medicamentoso para essas alterações, fato esse gerador de muitas discussões e estudos para as contradições apresentadas.

A abordagem psicoafetiva baseia-se nas perturbações afetivas do aprendiz interferindo no processo e Serrano (2001 apud MASSI, 2007) relacionou e sugeriu a interferência das síndromes depressivas, estados ansiosos e transtornos comportamentais na gênese da dislexia.

Essas três abordagens apresentam suas contribuições, atribuindo as características presentes ou a ausência delas à pessoa do estudante como o determinante para o diagnóstico e responsável pela sua condição desviante de um conceito também controverso de “normalidade”, haja vista os parâmetros adotados para tal classificação serem por vezes desvinculados da condição social e cultural do avaliado.

A dificuldade conceitual percebida na identificação para a etiologia do transtorno apresenta uma gama de possibilidades com um ponto comum a todas: o sujeito está no centro. As diferentes abordagens remetem ao indivíduo como o portador da causa e o excluído, por sua condição “anormal”. Mesmo quando são considerados fatores ambientais e externos ao indivíduo, ainda assim ele é responsabilizado pelo seu fracasso pessoal em não atingir a mesma condição da maioria dos seus coetâneos.

O conceito da dislexia permanece com a condição de exclusão e discriminação, não apenas na interação social, mas conceitualmente quando não é encontrada uma condição patológica que justifique sua descrição e que permaneçam “normais” os níveis individuais de inteligência, fazendo com que estes indivíduos com escrita e leitura diferenciadas sejam considerados disléxicos.

Critérios linguísticos que interferem na apropriação da escrita podem levar ao diagnóstico equivocado, à rotulação e a encaminhamentos que alterem o curso de sua vida, dentro e fora do ambiente escolar, trazendo marcas muito duradouras aos sujeitos nessas condições.

Nas dificuldades encontradas por este sujeito, essa tríade costuma potencializar as falhas pessoais, como a geradora do fracasso na progressão individual, penalizando duplamente o estudante na sua caminhada pela integração e realização social.

O caráter sócio-histórico de apreensão da linguagem e da escrita se faz relevante, pois é na interação e nas relações estabelecidas pelo sujeito que os aprendizes apreendem o conhecimento, bem como nas relações com o mundo exterior que realizam os progressos até a formação das habilidades que irão fazê-los protagonistas de suas histórias.

O desenvolvimento cognitivo da leitura e da escrita, embasado nas teorias de Vygotsky (BESSA, 2008), é transformado na interrelação do social com o intrapessoal, que tem suas aquisições, em primeiro lugar, formadas no social entre as pessoas do seu convívio e depois no pessoal, o intrapsicológico, aplicando-se isso a todas as funções superiores das relações reais entre os indivíduos humanos. Essa linha de pensamento

relaciona a linguagem escrita secundária à oral, o que acontece gradualmente à medida que a criança domina a fala.

É por meio da linguagem oral que a escrita é introjetada e, a partir daí, diferencia-se e se estabelece como linguagem escrita. Sobre isso, Massi afirmou que:

> Vale ressaltar que a internalização de um objeto de conhecimento não implica em exercício de cópia desse objeto, mas envolve transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos mediante um processo de significação. Dependente de mediação sígnica, a internalização do conhecimento desenvolve-se, fundamentalmente, conforme já anunciado, por meio da linguagem. E a internalização da escrita não escapa desse processo, à medida que a escrita – ela própria um objeto de conhecimento – torna-se autônoma depois de ter servido da linguagem oral para significá-la (MASSI, 2007, p. 71).

Assim sendo, não é possível pensar em um conceito para dislexia somente considerando os recursos individuais e a estrutura neurológica do indivíduo. Devem ser levadas em consideração as transformações dos processos externos em internos e a interdependência dessas atividades inter e intrapessoais.

É preciso considerar que os símbolos e signos da linguagem são interpretados e introjetados pelo indivíduo por meio do seu aparato pessoal, o qual se impõe em todo desenvolvimento cultural do estudante.

Segundo Massi:

> É preciso tomar cuidado com essas questões e enfrentar a falta de entendimento que a escola e os profissionais relacionados a ela direta ou indiretamente, têm acerca da natureza da escrita, de suas características de suas funções e principalmente do fato de ser diferente da oralidade (MASSI, 2007, p. 105).

A autora ressalta a importância desse cuidado, pois muitos fatores, como psicológicos, habilidades cognitivas, aspectos emocionais, representacionais e comportamentais, condições contextuais, inadequação pedagógica, pobreza, carência cultural, dificuldades da ensinagem como um todo ou ainda a soma dessas condições, alteram o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A legislação brasileira é muito clara quando afirma que a educação é um direito de todos, haja vista estar ancorada no princípio da universalidade. “A fundamentalidade do direito à educação é inerente a seu caráter de elemento essencial ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e à concreção da cidadania”, afirma Garcia (200, p. 111).

Sobre esse ponto, o próprio MEC afirmou que:

> Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência (s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas

> de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas (MEC, 2003, p. 19).

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Nesse contexto, algumas garantias legais à educação inclusiva foram designadas pelos legisladores. Entre elas, pode-se citar: Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996); Decreto n° 5.296/2004 que estabelece regras gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade no ambiente escolar e regulamenta a Lei 10.098/2000 (MEC, 2004); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza a educação especial como uma ação politica, cultural, social e pedagógica (MEC, 2014); as adaptações curriculares (BRASIL, 2001) ; o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 ; a terminalidade específica (prevista na LDB/1996); o profissional de apoio para o estudante portador de necessidades especiais (previsto na LDB/1996, alterada pela Lei nº 8.014/2010); entre outras.

Em acordo com a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala ,1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 definiu:

> O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL, 2001, p. [s. p.]).

O princípio para regulação das escolas na perspectiva inclusiva deve ser o de receber todos os estudantes independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística e outras.

Essas condições devem suscitar discussões na comunidade acadêmica do que significa o termo “necessidades especiais” e procurar adaptar a sistemática do ensino para atendê-las na mediação do conhecimento, na maneira de avaliar o processo, assim como na definição do que é considerado êxito.

A inclusão escolar constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes com superação teórico-ideológica dos obstáculos enfrentados pela imposição das limitações do sistema regular de ensino, direcionando posturas condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos em um ambiente educacional favorável, e aplica-se como uma expectativa a ser analisada e experimentada pelas instituições de educação no país, que comporta uma diversidade reconhecidamente ampla nas comunidades escolares. (MEC, 2014).

Para que seja cumprido esse ideal de um ambiente mais inclusivo dentro do IFMT *Campus* Avançado Diamantino e que se possa oferecer uma educação de qualidade que atinja as necessidades de todo o corpo discente, é necessário adotar medidas que insiram os alunos de modo equânime e sem distinção de condições sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, culturais, sociais e tantas outras que possam distingui-los.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2007) proposta foi escolhida com o objetivo de refletir sobre os casos de dislexia que são laudados no Campus do IFMT Diamantino, através do estudo de caso por análise dos documentos apresentados no ato da matricula do ano letivo de 2020 como como parte da conclusão do curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. A partir de dados que foram cedidos pelo setor do Registro Escolar do Campus, colhidos em formulário deste setor pelo coordenador e seus auxiliares no período de 06 a 10 de janeiro 2020. No qual o responsável (pais ou responsável legal), informa a instituição dos dados pessoais, socioeconômicos e de saúde do estudante. Este documento é procedimento adotado pelo Campus e os dados mantidos na instituição.

Os conceitos analisados nas abordagem organicistas, cognitivista, psicoafetiva e dos órgãos oficiais internacionais embasando as reflexões e tendo o estudante como o objeto de estudo entendemos que:

> O objeto de estudo das ciências sociais é ***sui generis***: possui características específicas, pois é um ser histórico e, por isso, dotado de consciência histórica; sua natureza é basicamente qualitativa, uma vez que a realidade social é complexa, mutável e determinada por múltiplos fatores, como o político, o cultural, o econômico, o religioso, o físico e o biológico; além disso, existe uma identidade natural entre sujeito e objeto, já que ambos são seres da mesma espécie e dessa forma solidários e cúmplices. As ciências sociais são ideológicas, em sua essência, portanto a “visão de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até o resultado do trabalho”. (MINAYO, 1996, p. 20-21 apud FERREIRA, 2015, pg 114)

Após a coleta desses dados, estruturou-se um roteiro de atuação, que incluiu um plano de desenvolvimento individual do discente, assim como alguns encaminhamentos:

- Propor diferentes formas de apresentar as informações;
- Lembrar que devem ser minimizadas as distrações do aluno em sala de aula;
- Oferecer métodos de estudo e estratégias de aprendizagem;
- Ajudar a planejar rotinas diárias de estudo;
- Propor edital de monitoria pela assistência de alunos;

- Publicizar os horários de atendimentos individuais dos professores;
- Manter contato e relacionamento com a família;
- Ofertar a escuta qualificada para os que se interessarem.

4 I APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O IFMT C*ampus* Avançado Diamantino tinha três alunos matriculados com laudo de dislexia, dois deles apresentando comorbidades e todos sendo acompanhados por profissionais nas áreas de dificuldade.

O total de discentes matriculados no ensino médio integrado em 2020 era de 368 alunos, sendo então 0,81% com laudo de dislexia na instituição. Esses alunos apresentavam desenvolvimento adequado para o progresso no curso, com aquisição de conhecimentos significativos e contavam com o apoio e envolvimento da família nas atividades escolares.

Durante as atividades escolares, a cooperação entre os colegas e profissionais era sinérgica para auxiliar nas conquistas pessoais desses estudantes, os quais permaneciam na instituição e com progressos nas áreas de atuação profissional que escolheram.

Na ação de profissionais envolvidos no atendimento das necessidades específicas desses alunos era sempre considerada uma equipe multiprofissional, dando maior relevância ao estudante, à conscientização de suas habilidades e à aplicação destas na conquista dos seus objetivos, estabelecendo uma relação harmoniosa e sinérgica entre o aluno, a família e a comunidade escolar como um todo.

5 I CONCLUSÃO

A escola deveria ser um ambiente de integração e acolhimento, mediador de sucesso e planejamento pessoal. Contudo, muitas vezes acaba por tornar-se outro local onde a exclusão e a discriminação têm percorrido a trajetória do aprendiz. Isso porque, ele, no caminho para um diagnóstico diferencial da sua condição para aprendizagens, é pautado de “culpas” pelas dificuldades que sente para adquirir as habilidades necessárias à conquista dos ganhos esperados pela família, escola e sociedade.

Nesse construir da sua história, o estudante e os outros atores do processo de ensino-aprendizagem precisam rever os conceitos de “erros e imperfeições”, adotados no ambiente escolar. Os adultos devem desvincular os próprios entendimentos das expectativas criadas para os aprendizes, para que os desvios deixem de ser considerados fracassos pessoais do sujeito, evitando rotular e estigmatizar como “incapaz” e portador de transtornos e patologias, rótulos que irão aumentar as possibilidades de abandono e exclusão no ambiente escolar.

Nesse sentido, Bakhtin ressalta que:

> O individuo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e desejos apresenta-se como um fenômeno puramente socioideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo "individual" é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o individuo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e inteiramente condicionada por fatores sociológicos (BAKHTIN, 1992 apud MASSI, 2007, p. 58).

A escola é um espaço estratégico, não só na prevenção, mas também na promoção da saúde mental e de educação em saúde, atuando de modo privilegiado na implementação das políticas públicas com os adolescentes e jovens.

É a escola, a partir de sua missão, o espaço ideal para as discussões críticas e transformadoras que possam constituir um ambiente onde se promova não apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas o crescimento pessoal, cognitivo, moral e cultural, promovendo realizações e mudanças nas concepções de mundo desses indivíduos.

O maior desafio da inclusão da aprendizagem ao aluno com necessidades específicas na escola é o atendimento especializado, o qual constitui um impasse pela complexidade e variedade de abordagens de ensino.

Para que esses estudantes com essas características individuais possam exercer o direito à educação, garantida em inúmeras leis, é imprescindível que as escolas de ensino regular busquem adaptações, nas mais diversas situações, para suprir as necessidades desses alunos. Desse modo, o esperado é que a pessoa com alguma deficiência busque integrar os diversos ambientes na sua socialização e encontre na escola um lugar capaz de recebê-la, dar condições de permanência e proporcionar o alcance aos seus objetivos pessoais, a partir de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 05/07/2020.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20/12/1996**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06/07/2020.

BRASIL-2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 06/07/2020.

CAMARA-2010. https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8854B0FC89D1E42B073323F06B93B901.proposicoesWebExterno1?codteor=1236844&filename=Avulso+-PL+8014/2010. Acesso 06/07/2020.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da Aprendizagem. Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2008, p. 66-72.

BRENELLI; DELL'AGLI, 2010. In ALMEIDA, Bernand Pereira et al. **As principais dificuldades nos processos de aprendizagens** v. 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. https://books.google.com.br/books?id=Fe62DwAAQBAJ&pg=PT94&dq=

CID-10. https://pebmed.com.br/cid10/. Acesso em 06/07/2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa : perspectiva para o campo da educação.** Revista Mosaico, V.8, n.2, jul/dez.2015, pg 114. Acesso digital em 09/08/2020.

GARCIA, E. **O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade**. Revista Forense. Rio de Janeiro, vol. 383, p. 83-112, 2006.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf

INSTITUTO ABCD. **O que é dislexia?** [2020?]. Disponível em: https://www.institutoabcd.org.br/o-que-e-dislexia/. Acesso em: 16 jun. 2020.

MASSI, Gisele. **A Dislexia em Questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : **DSM-5** / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014 . Acesso em 16/06/2020.

MASSI, Giselle de Athayde. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MEC-2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001, p. 59-63.

MEC. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

MEC- 2020 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 16/06/2020.

MEC- 2004. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf. Acesso 06/07/2020

MEC 2014. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2020.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. da R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019.

RODRIGUES, Sônia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista psicopedagógica.** São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 maio 2020.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir?. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S.l.], v. 20, n. 6, p. 713-30, nov. 2004. ISSN 2182-5181. Disponível em: <https://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097>. Acesso em: 05 jul. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097.

TELES, Paula. https://pedipedia.org/artigo/dislexia-disortografia-disgrafia-como-diagnosticar-como-reeducar. Acesso 05/07/2020

CAPÍTULO 15

CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALUNOS COM SURDEZ ELABORADOS POR LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA (PA)

Data de aceite: 01/06/2021

Isabel Lopes Valente
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, Licenciada em Matemática, Especialista em Educação Matemática, Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Professora da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará e Professora Colaboradora da UFPA no Programa de Formação de Professores pelo PARFOR

Ana Mara Coelho da Silva
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Licenciada em Matemática. Especialista em Educação Inclusiva e o Ensino da Matemática. Professora da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará

Marcelo Marques de Araújo
Doutor em Educação em Ciências e Matemática e Professor do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará

RESUMO: A inclusão tem sido uma temática importante na sociedade e principalmente no meio educacional. Diante disso, professores precisam ser formados com vistas a serem sensibilizados e a promoverem esse processo inclusivo. O trabalho se caracteriza como qualitativo no sentido da pesquisa-ação, objetivou analisar e apresentar o resultado de uma ação desenvolvida na disciplina LIBRAS, em uma turma de matemática, constituída de 24 licenciandos, no Município de Abaetetuba (PA). A ação buscou sensibilizá-los utilizando filmes que discutiam a inclusão de pessoas surdas, rodas de conversas para esclarecimentos e também foi realizada uma oficina de elaboração de jogos lúdicos, confeccionados com material reciclado, para trabalhar conceitos matemáticos objetivando a compreensão e uso da LIBRAS, como recurso didático para a formação cidadã de alunos surdos. Os resultados da ação se deu por meio da apresentação dos mini projetos como atividade de culminância do curso. Os licenciandos se sensibilizaram quanto à inclusão de surdos no espaço educativo e puderam refletir sobre sua prática, além disso, demonstraram com o resultado das oficinas a utilização concreta dos objetos matemáticos e consideraram valorosas as produções estabelecidas na disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Formação de professores, LIBRAS

ABSTRACT: Inclusion has been an important issue in society and especially in the educational environment. Therefore, teachers need to be trained in order to be sensitized and to promote this inclusive process. The work is characterized

as qualitative in the sense of action research, aimed to analyze and present the result of an action developed in the discipline LIBRAS, in a class of mathematics, consisting of 24 undergraduates, in the city of Abaetetuba (PA). The action seeks to sensitize them using movies that discussed the inclusion of deaf people, conversation circles for the explanation, and a workshop for the elaboration of playful games, made with recycled material, was also carried out to work on mathematical concepts aiming at the understanding and use of LIBRAS, as a didactic resource for the citizen education of deaf students. The results of the action took place through the presentation of the little projects as the ending activity of the course. The undergraduate students became aware of the inclusion of deaf people in the educational space and were able to reflect on their practice, in addition, they demonstrated with the result of the workshops the concrete use of mathematical objects and considered the productions established in the discipline to be valuable.
KEYWORDS: Inclusive education, Teacher training, LIBRAS.

1 I INTRODUÇÃO

A inclusão tem se configurado como uma temática de importância significativa na sociedade e, principalmente, no meio educacional. Nesse sentido, os professores precisam ser formados com vistas a serem sensibilizados e a promoverem esse processo inclusivo (RAMOS, 2010). No Brasil, leis e decretos têm sido estabelecidos no sentido da garantia legal dessa inclusão. No entanto, embora existam esses documentos isso não significa que seja garantido o processo de inclusão.

Historicamente, a inclusão de alunos surdos no espaço educacional tornou-se um objetivo defendido por membros da “comunidade dos surdos” e de educadores em todo o mundo, estabelecendo um grande movimento em prol desse objetivo. Em nosso país, como fruto desse movimento, foi criada a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que, no seu artigo primeiro, reconheceu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como “meio legal de comunicação e expressão”, constituindo-se como “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”.

Alinhado a isso, o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamentando a lei já mencionada, tornou a LIBRAS como disciplina obrigatória em diversos cursos de graduação do sistema educacional brasileiro, entre os quais, os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de nosso país.

Embora na legislação vigente se apregoe a obrigatoriedade, no campo da formação inicial e continuada de professores, se faz necessário levar os licenciandos e professores em formação, a uma sensibilização e a uma reflexão a respeito de suas práticas, no sentido dessa inclusão, bem como à necessidade de construção de recursos didáticos e pedagógicos que possam ser utilizados com alunos surdos em suas ações docentes.

Há uma carência no que diz respeito à existência, divulgação e utilização de recurso didáticos voltados a estudantes com surdez que estão inclusos nos espaços educacionais

em nosso país, sendo ainda mais difícil o acesso a eles nas cidades do interior do estado do Pará. Dessa forma, professores e licenciandos em formação precisam ser estimulados a construírem esses recursos didáticos que possam ser utilizados com estudantes surdos no processo de sua docência.

Este trabalho, em forma de relato de experiência, da primeira autora, uma professora formadora de professores de matemática, tem por objetivo analisar e apresentar os resultados de uma ação desenvolvida no transcurso das aulas da disciplina LIBRAS, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pará, pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), no município de Abaetetuba (PA), ocorrido no início do ano de 2018. Embora a obrigatoriedade da disciplina LIBRAS tenha, na educação superior, um caráter básico, no sentido de se conhecer a língua de sinais brasileira, aqui nesse caso, as ações da disciplina se direcionaram, além disso, para a produção de recursos didáticos a serem utilizados na educação de surdos.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão da inclusão de surdos no contexto educacional tem sido alvo de discussão a partir de sua regulamentação instituída pela nossa última Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). No entanto, não é suficiente que apenas o aluno surdo frequente uma sala de aula regular para que ele esteja incluso, mas que ele tenha as suas necessidades educativas satisfeitas de forma plena.

Nesse sentido, se faz necessário que o professor possa desenvolver um trabalho capaz de valorizar as diferenças. Nas palavras de Lorenzzett (2003, p. 521), ela afirma que esse trabalho precisa estar alicerçado "nos objetivos de uma educação que vise à valorização do exercício da cidadania, o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo e a sua preparação para estar inserido nos mais variados contextos sociais".

Por outro lado, as tensões estabelecidas na relação professor-aluno no processo de inclusão no ensino regular são de origens diversas; no entanto, Lorenzzett (2003) descreve em sua pesquisa, realizada com professoras de escolas públicas, que as falas das professoras ao referir-se ao primeiro contato com o aluno surdo demonstram:

> [...] sentimento de medo do desconhecido e as dificuldades encontradas para lidar com as diferenças. Pelo fato de o aluno surdo não se comunicar através da fala, ocorre toda uma mudança de comportamento nas professoras que podem levar tanto à aceitação quanto à rejeição (Lorenzzett, 2003, p. 524)

Essa citação demonstra a necessidade de preparo, por parte do professor, para lidar com essas diferenças. Nesse sentido, a formação (inicial/continuada) do professor, adequada à inclusão, precisa perpassar por capacitações que o levem a conhecer e operacionalizar essa inclusão sensibilizando-o quanto ao entendimento dessas diferenças e levando-o a romper com os obstáculos associados com a efetiva comunicação.

A realidade do Estado de Santa Catarina, citada por essa autora, provavelmente não deve diferir muito da realidade educativa de outros entes da federação, como no caso do Estado do Pará, no qual realizamos essa ação. O oralismo, por sua vez, é um processo que busca levar o surdo a compreender e produzir a linguagem oral, baseando-se no princípio de que todo surdo pode receber sons da fala, passando a se tornar um interlocutor através da linguagem oral. Nessa concepção a escola acaba funcionando mais como uma espécie de "laboratório fonético" e o professor muito mais como um "terapeuta" do que um educador (LIMA, 2006).

Como já mencionamos anteriormente, no processo do movimento inclusivo, a legislação brasileira tornou obrigatória a disciplina LIBRAS nos cursos de graduação das diversas licenciaturas, cabendo, portanto, às instituições de ensino públicas e privadas, a implantação da referida disciplina nas matrizes curriculares de seus cursos, e cabendo, também ao governo, a fiscalização do cumprimento da lei e a promoção de programas de formação de professores que já tragam nos seus projetos pedagógicos essa implantação. É o caso do Curso de Licenciatura em Matemática do Plano Nacional de Formação de Professores da Universidade Federal do Pará, do qual resultou esse trabalho.

O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) é um programa do governo federal implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES). O principal objetivo desse programa é:

> "garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.
>
> Os tipos de cursos oferecidos são:
>
> I-Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;
>
> II-Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; e
>
> III-Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2018)

A disciplina LIBRAS objetiva estabelecer os fundamentos da língua de sinais no sentido de embasar a comunicação gestual do professor com os estudantes surdos. Mas, no caso particular desse curso, se buscou, além desses fundamentos, desenvolver recursos didáticos relacionados com objetos matemáticos que pudessem ser utilizados com os estudantes surdos.

Essa iniciativa tem importância significativa, pois no processo da educação inclusiva os recursos didáticos a serem utilizados com estudantes surdos precisam ser construídos de forma a permitir a igualdade de condições de acesso ao conhecimento tanto por estudantes surdos como ouvintes.

Consideramos recurso didático como todo material utilizado para auxiliar o ensino - aprendizagem de determinado componente curricular a ser usado pelo professor junto a seus alunos (SOUSA, 2007). Esse recurso deve propiciar ao estudante o estímulo a novos conhecimentos no sentido de colocá-lo em prática na sua vida social.

As propostas educativas direcionadas ao estudante surdo deve proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades, ressaltando a importância de desenvolver a consciência da utilidade da escrita e oferecendo uma metodologia de ensino própria para essa criança, devendo ter contato com a língua portuguesa de forma funcional, a partir de objetos familiares para ela, estabelecendo a relação da palavra com as coisas (KUBASKI; MORAES, 2009).

Segundo Vygotsky, a deficiência auditiva não é um aspecto que necessariamente dificulte a aprendizagem, mas sim, um fator diferencial necessitando de recursos que possam garantir a formação do conhecimento. Diante disso, a escola precisa propiciar mecanismos que possam garantir a interação da linguagem com o conhecimento (VYGOTSKY, 1997).

Também se faz necessário que os licenciados possam refletir a respeito das práticas a serem experienciadas por eles no sentido da docência. Dessa forma, por meio da reflexão-na-ação, o professor poderá entender a compreensão figurativa que o estudante traz para a escola, aprendendo a perceber os anseios dos estudantes fazendo da escola um espaço em que seja possível "ouvir" esses estudantes (SCHÖN, 1983 apud CONTRERAS, 2002).

3 | MATERIAIS E MÉTODOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS PESQUISA

A pesquisa de caráter qualitativo tem características de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e os sujeitos da pesquisa foi a professora da turma e os 24 licenciandos do curso de Matemática da Universidade Federal do Pará, pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), no Município de Abaetetuba, no primeiro semestre de 2018.

Convém ressaltar que esses estudantes já eram professores da educação básica atuando em seus municípios e, portanto com alguma experiência docente; no entanto, a maioria estava inserida pela primeira vez em um curso de graduação.

O presente trabalho, constituído como um relato de experiência, se construiu a partir de uma ação pedagógica no contexto colaborativo. Como estratégia de ação foram utilizadas rodas de conversas, bem como filmes no sentido de sensibilizar os licenciandos. Além disso, foi realizada uma oficina em que os licenciandos, organizados em equipes, eram os protagonistas com a construção e elaboração de jogos lúdicos, confeccionado com material reciclado, para trabalhar conceitos matemáticos, objetivando a compreensão e

uso da LIBRAS na prática docente, como recurso didático para formação cidadã de alunos surdos.

Como instrumentos de coleta de informações, utilizamos registros em diário de campo, gravações em áudio e registros fotográficos dos momentos das ações desenvolvidas.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESCRIÇÕES DAS AÇÕES E PRODUTOS DAS OFICINAS LÚDICAS

A dinâmica inicial da ação, durante as aulas da disciplina, objetivava inicialmente o letramento desses estudantes na língua brasileira de sinais e, além disso, produzir nesses estudantes uma sensibilização quanto a necessidade da inclusão do aluno surdo no espaço educacional.

Para esse fim, três estratégias foram fundamentais: a primeira, com o uso de roda de conversas buscando a problematização de questões relacionadas a uma possível presença de estudantes surdos em uma sala de aula, na qual esses licenciandos fossem os professores; segunda, com a utilização de filmes que discutiam a necessidade da inclusão do aluno surdo na sociedade; e a terceira, com a experiência da professora da disciplina, primeira autora desse trabalho, trazendo seu depoimento e sua história de vida profissional na educação de surdos.

Na primeira estratégia da dinâmica inicial, foi importante a disposição das cadeiras na roda de conversa, em que cada pessoa fala com seu colega de frente. Neste momento, eles passaram a compreender alguns aspectos da singularidade das pessoas com surdez, pois no mundo do silêncio a estrada da memorização é visual e, com o estudante surdo, se faz necessário se comunicar de frente.

Desse modo, outras instruções fazem-se necessárias, como: fale pausadamente, explore suas expressões de acordo com o momento do diálogo (buscando deixar claro ao estudante surdo expressões como feliz, triste, preocupado, assustado, interrogando e outras). Neste momento, surgiram vários questionamentos do tipo: como é o convívio da pessoa surda com seus familiares? Eles conseguem ter organização de pensamentos? Eles são alfabetizados em Língua Portuguesa?

Esses questionamentos puderam ser esclarecidos com a segunda estratégia fazendo o uso do filme “E seu nome é Jonas”. Esse filme esclarece bem essas perguntas e começa a existir não somente um interesse pelo aprendizado da Língua de Sinais, mas também, a torná-los mais sensíveis à causa da comunidade de surdos, pois o filme retrata a história de vida de uma criança surda que nasce e enfrenta as dificuldades de rejeição e comunicação na própria família. Os licenciandos passaram a compreender que Jonas é um ser humano com limitações, mas também com alternativas, potencialidades e capacidade de aprender uma nova língua, só que agora de caráter gestual.

A terceira estratégia inicial correspondeu à experiência da professora da disciplina no convívio constante com alunos surdos, uma vez que trabalha em uma instituição

especializada, atuando como professora itinerante em uma escola do ensino regular, especialista em LIBRAS e, ainda, graduada em Licenciatura em Matemática, a mesma graduação buscada por cada um daqueles licenciandos, ajudando, com isso, a compreender as dificuldades apresentados pelos professores, que têm em sua turma alunos surdos. Essas experiências serviram de subsídio na vida profissional da professora, nos momentos da explicação dos componentes curriculares, elaboração de tarefas, aplicação de avaliações e outros momentos de socialização com o aluno surdo.

A dinâmica intermediária da ação consistiu na realização de uma oficina em que os licenciandos, organizados em equipes, eram os protagonistas com a construção e elaboração de jogos lúdicos confeccionados com material reciclado, para trabalhar conceitos matemáticos objetivando a compreensão e uso da LIBRAS na prática docente, como recurso pedagógico para formação cidadã de alunos surdos. A Fotografia 1 ilustra momentos da oficina no qual os estudantes construíam os recursos lúdicos.

Fotografia 1 Momentos da oficina no qual os estudantes construíam os recursos lúdicos

O resultado dessa ação se deu por meio da apresentação dos miniprojetos como atividade de culminância do curso. A fotografia 2 ilustra a apresentação de um dos jogos lúdicos construídos, denominado de Dominó das Formas Geométricas. Nesse jogo é possível explorar conceitos matemáticos associado as figuras planas como: ponto, vértice, ângulo, reta, perímetro, área das figuras entre outros conceitos.

Fotografia 2 Licenciandos apresentando os jogos construídos

Na atividade intitulada “Vamos à Feira” (Fotografia 3), buscou-se explorar as operações adição, subtração, multiplicação, divisão e porcentagens. Cada informação dos frutos são identificados os nomes em LIBRAS, língua portuguesa, sinal em LIBRAS das frutas e, ainda, valores também em língua de sinais. Esse tipo de recurso elaborado pode promover a aprendizagem tanto para alunos surdos como ouvintes.

Fotografia 3 Momentos da atividade Vamos a Feira

Esse momento-construção oportunizou aos licenciandos, que também são professores da educação básica, a perceberem que seu conhecimento profissional básico nem sempre é suficiente para fazer face a um processo inclusivo e que há necessidade de outros recursos que nem sempre estão prontos e elaborados, mas se fazendo necessária a criatividade para elaboração e implementação desses recursos em sala de aula.

Um outro aspecto importante foi a reflexão da própria prática docente, no sentido do conhecimento versus prática, no saber fazer, na reflexão na ação e nos saberes sobre a reflexão na ação desses licenciandos. Sabemos que no percurso da vida profissional, surgem situações que irão levar o profissional à reflexão de suas próprias práticas. Como nas palavras de Schön:

> Quando o fenômeno que enfrenta elude as categorias ordinárias do conhecimento-na-prática , apresentando-se como o único ou instável o profissional pode fazer emergir e criticar a sua compreensão inicial do fenômeno, construir uma nova descrição e comprová-la mediante uma experimentação sobre o seu andamento. Por vezes, chegará a elaborar uma nova teoria do fenômeno ao articular um pensamento que tinha sobre ele"(SCHÖN , 1983 apud CONTRERAS, 2002, p. 108)

Dessa forma, os estudantes puderam expor seus pensamentos e reflexões sobre as ações desenvolvidas e as contribuições no sentido de suas práticas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os licenciandos se sensibilizaram quanto à inclusão de surdos no espaço educativo e puderam refletir sobre sua prática; além disso, demonstraram com o resultado das oficinas a utilização concreta dos objetos matemáticos e consideraram valorosas as produções estabelecidas na disciplina.

Pensamos que ações como essas precisam ser reaplicadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores de matemática para que essas dinâmicas alcancem a educação básica, e além disso, possam ainda inspirar professores e licenciandos de outras áreas de conhecimento no sentido da melhoria do processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em:<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 09 set. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/biliguinguismo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

LIMA, Maria do Socorro Correia de. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva. **Revista Letra Magna**. Ano 3, n. 5, 2006.

LORENZZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Contrapontos**, v.3, n.3, p. 521-528 - Itajaí, set./dez. 2003

RAMOS, Rossana. **Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** 2007. Disponível em: < http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 18 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. OBRAS ESCOGIDAS V. **Fundamentos de defectologia**. Editora Pedagógica, Madrid, 1997.

CAPÍTULO 16

DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Thiffanne Pereira dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Goiânia - Goiás
http://lattes.cnpq.br/3017926493025195

RESUMO: Este estudo pretende refletir sobre a relevância do diagnóstico precoce, bem como da realização de intervenções adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. O trabalho tem como foco demonstrar que esses dois aspectos – diagnóstico e intervenção – constituem o princípio do caminho a ser trilhado quando se pensa em desenvolver ações pedagógicas com vistas ao aprimoramento das capacidades e habilidades dessas pessoas. Assim, tais pontos serão abordados nesse texto com vistas a disponibilizar um subsídio teórico para ampliação dos conhecimentos sobre essa síndrome. De tal modo, que se possa pensar novas e amplas formas de se desenvolver ações pedagógicas que realmente atendam as especificidades das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Desenvolvimento, Inclusão, Ações Pedagógicas.

DIAGNOSIS AND EARLY INTERVENTION IN THE AUTISM SPECTRUM DISORDER: REPERCUSSIONS ON DEVELOPMENT AND LEARNING.

ABSTRACT: This study aims to reflect about the relevance of early diagnosis, as well as the performance of appropriate interventions for the development and learning of people with Autism Spectrum Disorder. The work focuses on demonstrating that these two aspects - diagnosis and intervention - constitute the principle of the path to be followed when thinking about developing pedagogical actions with a view to improving the capacities and skills of these people. Thus, such points will be addressed in this text with a view to providing a theoretical subsidy to expand knowledge about this syndrome. In such a way, it is possible to think about new and broad ways of developing pedagogical actions that really meet the specificities of people with Autism Spectrum Disorder.
KEYWORDS: Learning, Development, Inclusion, Pedagogical Actions.

1 I INTRODUÇÃO

As peculiaridades que envolvem os Transtornos do Espectro do Autismo[1] (TEA) demandam uma atenção multidisciplinar para que seja trilhado o melhor caminho desde o diagnóstico até a escolha das intervenções para o tratamento da síndrome. Isso é importante

1. Nesse trabalho adotamos a definição de Transtornos do Espectro do Autismo descrita por Schwartzman (2011). Segundo esse autor, o termo Transtornos do Espectro do Autismo – apesar de não haver nenhuma classificação oficial – tem sido amplamente usado para se referir a três condições que têm vários aspectos em comum: o Autismo Infantil, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

para suscitar melhores resultados no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas com TEA nos diferentes ambientes sociais.

O diagnóstico dos TEA ainda constitui um grande desafio para todos os participantes do processo. Cada um dos envolvidos na busca pelo diagnóstico enfrenta algum tipo de obstáculo: os pais que procuram ansiosos por ajuda para seus/suas filhos(as) sofrem com a falta ou demora do diagnóstico, os profissionais que tentam encontrar uma justificativa para as peculiaridades apresentadas por cada sujeito precisam lidar com a incerteza de uma síndrome extremamente variável no que se refere à manifestação dos sintomas e a pessoa com TEA que pode ser prejudicada com a falta de intervenções enquanto o diagnóstico não é determinado (SILVA et al., 2012). No entanto, apesar dos desafios é imprescindível que se busque um diagnóstico assim que sejam percebidas as primeiras peculiaridades relativas à síndrome. Pois, isso pode contribuir significativamente para que a pessoa com TEA tenha um tratamento – por meio de intervenções precoces – que possibilite condições mais favoráveis para seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

As intervenções formam um conjunto de técnicas e métodos adotados pelos profissionais para o tratamento das pessoas com TEA. É o adequado direcionamento dessas intervenções que ajudará essas pessoas a ver o mundo, que aos seus olhos parece tão estranho e invasivo, de forma mais previsível e aceitável. A partir do momento que o diagnóstico de TEA é estabelecido é essencial que se inicie as intervenções. Pois, o diagnóstico precoce e as intervenções “podem determinar prognóstico melhor, incluindo mais rapidez na aquisição de linguagem, melhor desenvolvimento das interações com pessoas e mais facilidade no funcionamento adaptativo” (ARAUJO, 2011, p. 178).

Desse modo, é fundamental que todos aqueles implicados no processo de desenvolvimento das pessoas com TEA – familiares, profissionais da educação, profissionais da saúde – tenham conhecimento sobre a relevância do diagnóstico precoce e sobre as formas de intervenção. Uma vez que a partir do momento em que o diagnóstico é estabelecido e as intervenções começam a ser desenvolvidas cada um dos participantes do processo será peça fundamental para que a pessoa com TEA consiga aprimorar e adquirir novos saberes. Nesse tocante, o presente estudo tem como foco apresentar algumas considerações sobre o diagnóstico dos TEA e as intervenções utilizadas para alcançar um melhor prognóstico. Isso com vistas a colaborar para o debate sobre esses quesitos e, consequentemente, com a elaboração de ações pedagógicas significativas para as pessoas com TEA.

2 | DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Habitualmente quando se pensa na busca por um diagnóstico relacionado a algum anacronismo no desenvolvimento, o primeiro sintoma que leva os pais a procurarem ajuda de profissionais é o atraso na linguagem. Devido a esse fato, é comum a investigação para

o diagnóstico de TEA acontecer na fase que corresponde ao início do desenvolvimento da linguagem. Mas, vale ressaltar que essa busca por um diagnóstico pode começar antes desse período, basta que os pais percebam a presença de sinais atípicos demonstrados pela criança. A esse respeito, Riesgo (2013, p. 52) salienta que "a idade atualmente usada como referência é três anos, mas o diagnóstico, apesar de difícil, pode ser acusado antes".

O fato de muitas vezes o diagnóstico de TEA ser postergado está , entre outras questões, relacionado a falta de um marcador biológico – alterações físicas claras e consensuais – que possa ser identificado e comprovado por exames o que dificulta a confirmação do diagnóstico. Embora alguns estudos já tenham identificado sinais de alterações genéticas e de funcionamento do cérebro de pessoas com TEA nada foi devidamente comprovado e aceito como determinante para o diagnóstico da síndrome. Conforme Cysneiros (2011), o exame patológico é suficiente para o diagnóstico de muitos transtornos neurológicos humanos nos quais há alterações estruturais do cérebro. Entretanto, nos TEA, a situação

> é exatamente oposta. O diagnóstico é feito com base em uma variedade de atrasos no desenvolvimento precoce e/ou na regressão do comportamento, já que não há consenso de defeitos estruturais cerebrais relacionados à doença. (CYSNEIROS, 2011, p. 145)

Essa ausência de marcadores biológicos muitas vezes retarda o diagnóstico de TEA e, consequentemente, impossibilita as devidas intervenções. Nesse sentido, cabe ao profissional responsável pelo diagnóstico a realização de uma investigação clínica do caso via observação das seguintes áreas: socialização, comunicação e comportamento. Pois, conforme afirma Schwartzman (2011, p. 40) o diagnóstico definitivo ou presumptivo será baseado principalmente na clínica. No processo de avaliação clínica será considerado o período que vai desde a gestação até os comportamentos específicos apresentados pela criança entre os dois e três anos. A observação atenta do comportamento da criança em contextos estruturados ou não, associada aos relatos da família, educadores e demais profissionais constituem pontos essenciais para o diagnóstico, pois

> até mesmo médicos ou psicólogos encontram dificuldade para fazer o diagnóstico em uma primeira abordagem, dependendo do grau do transtorno. O relato dos familiares é sempre a melhor pista. Desenhos, anotações, comportamentos também são úteis para chegar ao diagnóstico, que em geral é feito a partir do segundo ou terceiro ano de vida. Os exames complementares, mesmo os mais sofisticados, como tomografia do crânio ou ressonância magnética, pouco ajudam na conclusão final. (AMÂNCIO, 2012, p. 13)

A demora no diagnóstico gera angústia aos familiares e traz prejuízos a pessoa com TEA, pois impossibilita o início das intervenções que podem contribuir para o desenvolvimento dela. Assim, o quanto antes forem iniciadas as intervenções maiores serão as possibilidades da pessoa com TEA apresentar resultados positivos a partir do

tratamento oferecido, por isso é tão importante que o diagnóstico seja realizado o mais precocemente possível.

A confirmação do diagnóstico possibilita que se iniciem intervenções específicas para as necessidades de cada pessoa com TEA contribuindo para amenizar os déficits apresentados. Nas palavras de Silva et al. (2012, p. 72), “não se trata de ‘curar’ o autismo quando é precocemente identificado, mas sim de dar maiores chances de reabilitação”. Com o diagnóstico conclusivo é possível fazer um levantamento de quais intervenções melhor atenderão as particularidades de cada sujeito e, com isso, oferecer a ele oportunidades de ampliar suas capacidades.

Mas, vale ressaltar que para que as intervenções estabelecidas apresentem resultados positivos é imprescindível preparo e conhecimento de todos os profissionais envolvidos. As intervenções devem ser planejadas por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de distintas áreas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e educadores) dispostos a aplicar seu conhecimento para o sucesso das intervenções. Conforme Schmidt (2013, p. 19), “sendo o autismo considerado uma desordem do desenvolvimento, apenas uma área do conhecimento isoladamente, parece insuficiente para conhecê-lo e lidar adequadamente com suas particularidades”. Por isso, é preciso que os profissionais envolvidos trabalhem de forma integrada, unindo seus conhecimentos a fim de estabelecer as melhores formas de intervenção para cada caso.

> Um sem-número de conhecimentos sobre esse transtorno já foi produzido por áreas como a fonoaudiologia, psicologia, educação, genética, neuropediatria, entre outras. Porém, a possibilidade de estabelecer um discurso compartilhado entre essas disciplinas é que qualificaria o conhecimento de cada uma, mas, principalmente, contribuiria para a formação de um conhecimento mais amplo que poderia ser aplicado na melhoria das condições de vida das pessoas com autismo. (SCHMIDT, 2013, p. 21)

Então, o importante é que os profissionais da equipe multidisciplinar responsável pelas intervenções estejam dispostos a partilhar saberes e a aceitar as contribuições de cada área. Segundo Chiote (2013, p. 20), “cada profissional, como o fonoaudiólogo, terapeuta, psicólogo, professor, médico e outros, tem o seu espaço de atuação, contudo é preciso tentar estabelecer um diálogo entre os profissionais sem que um conhecimento sobreponha o outro”. Em um tratamento para TEA não existe nenhuma área do saber comprovadamente mais eficaz. Cada uma pode contribuir de maneira significativa para o tratamento dessa complexa síndrome.

Nesse contexto, a família também assume papel primordial. Segundo Silva et al (2012, p. 226), “a família deve estar bem orientada pelos profissionais [...] Muitas vezes a família funciona como multiplicadora dos ganhos da criança e pode ser um instrumento importante para potencializar o tratamento”. No período em que a pessoa com TEA estiver

em casa, às intervenções não poderão ser interrompidas. É aí que entra o papel da família que, juntamente com a equipe multidisciplinar, dará sequência ao tratamento.

A orientação dos familiares é uma parte importante para o sucesso do tratamento. A família precisa estar disposta a contribuir, permitindo que a pessoa com TEA participe regularmente das intervenções e reforçando em casa o trabalho realizado pelos profissionais. O tratamento é um processo longo e às vezes não apresenta resultados imediatos. Por esse motivo, a equipe multidisciplinar deve oferecer a família esclarecimentos sobre a necessidade das intervenções, a fim de evitar a interrupção do tratamento. É preciso que fique claro para a família que a intervenção é um processo de resultados progressivos, variando de acordo com as particularidades de cada sujeito.

As intervenções geram mudanças significativas no quadro apresentado por cada pessoa com TEA e podem aumentar a qualidade de vida dela e de seus familiares. Com as intervenções, aos poucos a pessoa com TEA torna-se mais independente nas atividades básicas do cotidiano, aprende a conviver de maneira mais harmônica nos ambientes sociais e isso contribui para o seu desenvolvimento, reduzindo a presença de comportamentos inapropriados. Frente a essa realidade, é imprescindível que as intervenções se iniciem o mais precocemente possível.

O objetivo principal do tratamento para os TEA, independentemente das formas de intervenção adotadas, é o de promover a melhor adaptação da pessoa com TEA às diferentes particularidades do mundo social. Estimular a aprendizagem nas áreas em que ela apresenta mais dificuldades também constitui uma das finalidades básicas do tratamento.

> Diversas abordagens foram surgindo no cenário do autismo, algumas se caracterizando como abordagens terapêuticas, outras como filosofias ou até serviços de atenção. Embora a orientação e as práticas sejam diferentes entre si, os programas mantem o foco em objetivos centrais comuns a todos, seja o desenvolvimento social e cognitivo, a aprendizagem e a resolução de comportamentos problemáticos, seja o apoio às famílias. (SCHMIDT, 2013, p. 18)

Conforme o exposto, há várias formas de intervenção destinadas ao tratamento da pessoa com TEA. De acordo com Martins et al (2007, p. 47), “as modalidades de tratamento para uma criança com autismo envolvem abordagens educacionais, terapias comportamentais, psicoterapia e psicofarmacoterapia”. Caberá à equipe multidisciplinar fazer um planejamento e adotar as intervenções que farão parte do tratamento dela, atendendo as suas especificidades. Em razão das particularidades e da complexidade da síndrome, nenhuma intervenção sozinha será capaz de oferecer os melhores resultados para a pessoa com TEA. Portanto, o tratamento ideal é aquele que concilia as diferentes formas de intervenção e aproveita o que cada uma delas pode oferecer de positivo.

Por apresentar resultados perceptíveis, a terapia comportamental tem sido uma das intervenções muito difundida no tratamento de pessoas com TEA. Segundo Silva et al.

(2012, p. 216, grifo dos autores), “a terapia mais indicada para crianças com transtorno do desenvolvimento é a *terapia comportamental*”. Essa forma de terapia envolve a realização de intervenções que auxiliam a pessoa com TEA a aproximar suas ações do desenvolvimento típico e a diminuir as reações exacerbadas.

Nas terapias comportamentais, segundo Chiote (2013, p.16), as intervenções realizadas são desenvolvidas por meio da “configuração de certas condições ambientais com objetivo de adequar e reduzir os comportamentos inadequados [...] envolvendo o treinamento individual, sequenciado e progressivo de habilidades com a aplicação de esquemas de reforço”. Entre as terapias comportamentais mais utilizadas encontra-se o método de Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação (TEACCH)[2] e a técnica de Análise Aplicada do Comportamento (ABA)[3].

O método TEACCH tem como objetivo principal estimular a autonomia e, sobretudo, melhorar a qualidade de vida da pessoa com TEA. Segundo Silva et al (2012, p. 218), o TEACCH “é um programa que combina diferentes materiais concretos e visuais, que auxilia as crianças a estruturarem o seu ambiente e a sua rotina”. Esse método faz uso de pistas visuais, da programação de ambientes, da criação de quadros de rotinas, de atividade psicopedagógicas, entre outros, para auxiliar a pessoa com TEA a compreender aspectos relacionados à sua vida diária. Por meio das técnicas usadas nesse método, ela aprende a organizar suas ações e adquire mais independência no seu cotidiano.

Já o método ABA tem como foco substituir os comportamentos inadequados por comportamentos funcionais que possibilitem o desenvolvimento da pessoa com TEA. Para Silva et al (2012, p. 218), esse método cria “oportunidades para que a criança possa aprender e praticar habilidades por meio de incentivos ou reforços positivos”. O trabalho é desenvolvido com base em recompensas, usadas como elementos de reforço quando a pessoa com TEA apresenta comportamentos desejados. Com esse método, objetiva-se que ela consiga aprender novos procedimentos funcionais e novas habilidades.

Ademais, é importante destacar que há casos de TEA, em especial aqueles em que há presença de comorbidades, que é necessário o uso de medicação. Quando a pessoa com TEA é muito agitada e apresenta frequentemente comportamentos autolesivos, a medicação pode auxiliar no controle desses sintomas (RIESGO, 2013). No entanto, vale ressaltar que o tratamento medicamentoso não exclui as demais formas de intervenção, ao contrário, elas são complementares.

> Minha experiência depois de ter visto mais de mil casos de autismo, é a seguinte: 1) nem todas as crianças com autismo necessitam de medicação. 2) algumas necessitam de medicação por tempo limitado; 3) a medicação apenas “diminui o ruído” em torno do autismo, ela não serve para tratar o autismo, mas sim algum sintoma-alvo; 4) a duração do efeito do tratamento medicamentoso corresponde à duração do efeito da medicação; 5) a duração do efeito do

2. Sigla em inglês para Treatment and Education of Autistic and Related Communicattion Handicapped Children

3. Sigla em inglês para Applied behavior analysis

> tratamento não medicamentoso é muito maior do que o das medicações; 6) durante as duas ultimas décadas, tenho ouvido intermitentemente um discurso radical contra as medicações, o que me parece pouco inteligente, pois em alguns casos é impossível atender uma criança muito sintomática que não esteja usando, ainda que por tempo determinado, alguma medicação; 7) a própria adesão ao tratamento não medicamentoso muitas vezes é incrementada com uso de medicação. (RIESGO, 2013, p. 55)

De acordo com essas observações, a medicação no tratamento dos TEA nem sempre é determinante para os avanços no desenvolvimento, mas auxilia no controle de sintomas que prejudicam a convivência social e o plano de intervenção traçado para a pessoa com TEA. Sendo assim, o uso de medicamentos pode ser um grande aliado no tratamento de alguns casos. Em benefício da pessoa com TEA, o ideal é que as diferentes intervenções se aliem, quando necessário, ao uso de medicamentos para obtenção de melhores resultados, pois

> mesmo considerando a importância da questão psicofarmacológica, a intervenção compreensiva, o aconselhamento familiar, a educação especial (em ambiente altamente estruturado), o treinamento de integração sensorial, a terapia fonoaudiológica e o treino de habilidades sociais devem, sempre que possível, ser o foco principal da abordagem a esse paciente. (ASSUMPÇÃO JR.; KUCZYNSKI, 2011, p. 217)

Todos os esforços empregados no tratamento da síndrome devem focar-se na ampliação das capacidades sociais e de comunicação da pessoa com TEA. Com as intervenções corretas, ela consegue, paulatinamente, compreender as mudanças na rotina. Além disso, há um progresso na aprendizagem, na forma de comunicar, o que reduz os comportamentos inapropriados e outras dificuldades.

Enfim, a melhor forma de intervenção para os TEA é aquela que atende as especificidades de cada pessoa englobando as áreas em que ela é mais acometida. Não existe um tratamento único que seja capaz de atender a todos. As intervenções devem ser planejadas e realizadas visando à superação das dificuldades e a ampliação das capacidades da pessoa com TEA. Independente da intervenção adotada o importante é que ela tenha início precoce e seja direcionada para cada pessoa com o objetivo de obter os melhores resultados.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda existem muitos questionamentos sobre os TEA e as possibilidades futuras das pessoas com essa síndrome. Mas, conforme os apontamentos realizados, podemos afirmar que com o diagnóstico precoce e o trabalho realizado por meio das intervenções, as pessoas com TEA podem apresentar significativa redução dos sintomas o que possibilita melhor adequação as atividades diárias e melhor convívio social. O prognóstico de uma pessoa com TEA depende de vários fatores como o nível de cognição e o grau de

manifestação dos sintomas, porém não restam dúvidas de que a antecipação tanto do diagnóstico como das intervenções são fundamentais para um melhor desenvolvimento.

Sendo assim, é essencial que todos aqueles que convivem com a pessoa com TEA (familiares, profissionais da educação e da saúde) estejam sempre atentos aos sinais apresentados. A percepção de qualquer indício de alteração no desenvolvimento é motivo para a realização de uma avaliação diagnóstica, já que a partir do momento em que se estabelece um diagnóstico precoce é possível planejar e executar as intervenções essenciais para as necessidades da pessoa com TEA aumentando as chances de um prognóstico favorável.

Assim, o estímulo proporcionado por meio de intervenções variadas será essencial para o desenvolvimento das pessoas com TEA, bem como para que elas se interessem por novos conhecimentos e pela vida social. É a utilização de intervenções voltadas para a superação de dificuldades e para a aceitação de novos desafios que contribuirá para que as pessoas com TEA desenvolvam habilidades e competências, independentemente de suas especificidades.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Edson. Pensadores visuais. **Doenças do cérebro**: autismo. São Paulo: Duetto Editorial: v. 6. 2012.

ARAÚJO, Ceres Alves de. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. Psicofarmacoterapia nos transtornos globais do desenvolvimento. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de janeiro: Wak, 2013.

CYSNEIROS, Roberta Monterazzo. Autismo: Uma abordagem experimental. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

MARTINS, Ana Soledade Graeff; PREUSSLER, Cíntia Medeiros; ZAVASCHI, Maria Lucrécia Scherer. A psiquiatria da infância e da adolescência e o autismo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação:** Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007

RIESGO, Rudimar. Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, 2013.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro do autismo: Conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de janeiro: Objetiva, 2012.

CAPÍTULO 17

INCLUSÃO: CONCEITOS-FERRAMENTA QUE TENSIONAM O DEBATE CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 01/06/2021

Gilmar Vieira Martins
Doutorando em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

RESUMO: Trataremos, neste trabalho, justamente dos significados e relações construídos em torno do conceito de inclusão e elementos como governamentalidade, governamento, normação e normalização que trazem ao debate provocações válidas. Tematizando as intencionalidades simbólicas, do termo.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, governamentalidade, governamento, normação e normalização.

ABSTRACT: In this papper, we will deal with the meanings and relationships built around the concept of inclusion and elements such as governmentality, governance, regulation and normalization that bring valid provocations to the debate. Thematizing the symbolic intentions, of the term.
KEYWORDS: Inclusion, governmentality, governance, regulation and standardization.

INTRODUÇÃO

Trataremos, neste trabalho, justamente dos significados e relações construídos em torno do conceito de inclusão e elementos como governamentalidade, governamento, normação e normalização que trazem ao debate provocações válidas. Tematizando as intencionalidades simbólicas, do termo.

Nosso objetivo é analisar as diversas nuances discursivas presentes nos textos teóricos de autores consagrados no campo pós-estruturalista. E, para tal fim, situamos o nosso referencial teórico-metodológico no debate sobre inclusão tomando como ponto de partida as noções teóricas de Michel Foucault e elementos vinculantes, tais como: governamentalidade, governamento, normação e normalização, já referenciados acima. Afim de alcançarmos nosso objetivo tomamos como referência releituras propostas por autores como Fabris e Klein; Lopes; Veiga-Neto; Revel; Dardot e Laval; Santos e Tavares; dentre outros, que discutem inclusão no campo da educação. Os estudos desses autores têm como balizamento perspectivas pós-estruturalistas, que averiguam, por meio da concepção dos estudos de Michel Foucault e autores afins, pensar, entender e tencionar os campos discursivos em que a inclusão emerge.

Esta contribuição acadêmica resulta de revisão bibliográfica, com recorte temporal entre 2008 e 2018, sobre a temática supramencionada, analisada como mecanismo de manutenção sistêmica de poder dado seu uso, pelos Estados, aqui especificamente o Estado brasileiro, com o propósito de manter controle sobre a população de seu território.

Nossos resultados (nada)conclusivos aponta para a percepção facilidade e constância na implementação de dispositivos que podem ser (e que são) utilizados para manter o indivíduo, a população sob controle, sem que percebamos conscientemente o que está acontecendo.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta pesquisa se vale de buscas do termo "inclusão" nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para teses e dissertações; Scientific Library On-Line (Scielo), para artigos científicos; Google Acadêmico, para livros especializados no assunto. O primeiro passo do processo de seleção de trabalhos para análise consistiu em eliminar o grande conjunto de textos relacionados à educação em suas diversas especificidades, além de outras abordagens temáticas específicas que não interessavam a este trabalho – assim, decidimos selecionar aqueles textos que tratavam conceitualmente de inclusão tendo em vista o campo da educação. Num segundo momento, selecionamos dentre alguns trabalhos, para demarcar teoricamente a produção deste artigo, os que tivessem como dominância analítica a perspectiva teórica foucaultiana. Assim, organizamos os resultados de uma revisão de literatura exploratória e de natureza descritiva, com foco no conceito de inclusão associado aos aspectos da governamentalidade, governamento, normação e normalização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Foucault (2008), no livro chamado *Segurança, território e população*[1], descreve o que chamou de *governamentalidade*. Ele vai descrever uma técnica, uma tática geral de poder que passou a existir em países capitalistas a partir do século XVIII. Para ele, essa técnica de poder, de algum modo, complementa e suplementa a soberania das nações, que têm, atualmente, no capital seu fator de maior influência. Para Resende (2018), as técnicas de soberania que predominaram, principalmente durante os séculos XI e XVII, e que necessariamente correspondiam ao modo de se organizar a vida social e a vida política, tinham sido superadas.

> Governamentalização do Estado que é um fenômeno particularmente tortuoso, pois, embora efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo tenham se tomado de fato o único intuito político e o único espaço real da luta e dos embates políticos. (...) se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT, 2008, p. 145).

1. Este livro é uma coletânea de aulas ministradas no curso *Segurança, território e população,* no Collège de France, por Michel Foucault, no período de janeiro a abril de 1978. É um dos livros em que Foucault delineia a noção histórica de governamentalidade.

Então, tratando-se de um pensamento foucaultiano, trouxe embutida a relação conceitual atrelada à de sujeito[2], relacionando-as diretamente, estando este sob a égide do mecanismo de governamentalidade e descrito como uma técnica de controle social que pode ser caracterizada pelo esforço de realizar a gestão da sociedade.

Dardot e Laval (2014) mencionam 'razão governamental' como um dos tipos de racionalidade empregado nos procedimentos para os quais se dirigem; dito de outro modo, haveria que direcionar, pela administração do Estado, a conduta dos homens, criando uma racionalidade política e, nesse sentido, uma racionalidade governamental. Desse modo visualizamos a possibilidade da incrementação da ação de governamentalidade com uso de governamento.

Lopes e Fabris (2017) consideram que tensionar a inclusão inscreve-se na problematização do governamento[3] e da governamentalidade. Acreditamos que os discursos políticos produzidos, estejam ou não no âmbito da educação, atuam na construção, regulação e governamento dos sujeitos. Pois as práticas de governamento ou de gestão governamental têm na população seu objeto, na economia seu saber e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Nesse aspecto, no que concerne ao governamento, discussões teóricas têm contribuído, sobremaneira, para que se compreenda o papel regulador da educação. (VEIGA-NETO, 2019, p.123). A regulação é possibilitada por sua vez por meio da normação, e nesse aspecto, no curso *Segurança, território, população* o filósofo francês explicita a definição de normação. Ela pode ser exposta como uma operação vinculada às técnicas disciplinares, mas para que possamos conhecê-la de modo mais específico ao nosso estudo, primeiramente devemos buscar o significado de norma. De acordo com Foucault (1999, p. 302),

> é possível afirmar que o que circula entre o disciplinar[4] e o regulamentador e o que vai se aplicar da mesma forma ao corpo e à população e que permite simultaneamente controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento é a 'norma'.

Para Foucault (2008), a norma opera na população por normação, e está envolvida em dois processos distintos: a normação, ligada especialmente à disciplina, e a normalização, vinculado aos dispositivos de segurança.

De acordo com Fabris e Klein (2013), a normalização tem predominância em sociedade chamadas de seguridade, ou de controle. Considerando que tanto a norma quanto a normalização são constituintes de costumes, hábitos, práticas que são determinantes para as políticas de inclusão em nossos dias.

---

2. Foucault não emprega a palavra sujeito como pessoa ou forma de identidade, mas os termos 'subjetivação', no sentido de processo, e 'Si', no sentido de relação (relação a si). (DELEUZE, 1992, p. 116)

3. Governamento neste trabalho é tomado no sentido de "dirigir as condutas" de indivíduos ou de pequenos grupos humanos. (VEIGA-NETO, 2019, p. 123)

4. Neste sentido, Foucault (1999b) faz referência a um poder que é criado para controlar o corpo do indivíduo, cujo objetivo é torná-lo útil e dócil.

> A sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu encobrir toda superfície que se estende do orgânico ao biológico. Do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias da regulamentação de outra. (FOUCAULT, 2005, p. 302)

Para manutenção do aparelho normativo-punitivo do Estado, a gestão do homem na sociedade de normalização requer saberes específicos, que por sua vez só são produzidos a partir do próprio funcionamento da máquina estatal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de um assunto tão controverso como é o dá inclusão por meio da educação, utilizando-se de ferramentas que tencionam o debate. Nesta contribuição sucinta tratamos, tão somente, de analisar as diversas nuances discursivas presentes nos textos teóricos de autores supramencionados. Por tratar-se de aspectos relevantes que só são desmistificados após atentas leituras que demarquem subjetividades e intencionalidades produzidas no âmbito discursivo-normativo; convicções e princípios que se conformam a objetivos de controle, sendo as variantes discursivas expressadas em marcas de falas que se situam em um âmbito de caráter político, ideológico e epistêmico. Imperceptíveis a olhares desatentos, relações de poder[5] e olhares práticos constituem elementos de (res) significação do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos chama atenção, em todos os momentos, é percebermos a facilidade e constância na implementação de dispositivos que podem ser (e que são) utilizados para manter o indivíduo, a população sob controle, sem que percebamos conscientemente o que está acontecendo. Nesse panorama, a nosso ver, é possível pensar a inclusão por meio da educação como forma de gestão da ordem e da disciplina.

Nossas escolas são alvos constantes de reformas diluídas em novas regras, novos programas, novas ações, bem como outros instrumentos para manutenção do poder e da ordem. Pensamos que, na contemporaneidade não é possível aplicar mecanismos e técnicas de gestão da governamentalidade sem que o detentor de poder saiba a quem se governa, para quem são direcionados os controles de normação.

Desse modo, situamos o debate conceitual de inclusão de acordo com o que Rodrigues (2006, p.11) denominou ‘inclusão essencial’ e ‘inclusão eletiva’.

5. As relações de poder em Michel Foucault são vistas como mecanismos que atuam coagindo e disciplinando os indivíduos.

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. (Coleção Estudos Foucaultianos). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

_______. M. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

______. Michel. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 2005.

______. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LOPES, Maura Cocini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** 1 ed. 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Temas & Educação)

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. **In**: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault**: Filosofia e Política. (Coleção Estudos Foucaultianos). São Paulo: Autêntica Editora, 2011. p. 283-298.

RESENDE, H. **Michel Foucault:** Transversais entre educação, filosofia e história. São Paulo: Autêntica, 2013.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares. São Paulo: Sumus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio (Orgs.). **Fundamentalismo e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO DOCENTE: INOVAR É PRECISO

Data de aceite: 01/06/2021

Roseli Terra Oliveira Costa
Logos University Internacional- Miami/Flórida
http://lattes.cnpq.br/9431694013666163

RESUMO: O presente artigo aborda a necessidade do uso das TDIC na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica. A partir de referenciais teóricos da educação (VOSGERAU, 2011; KENSKI 2012; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J .2011-2012; GATTI, 2013) analisou-se os desafios para a docência em contexto contemporâneo, destacando que para alcançarmos melhoria da qualidade do ensino no Brasil, primeiramente tem-se que reestruturar a formação acadêmica do futuro professor e prepará-los para utilizarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento. Na sequência trata ainda sobre a incorporação das TDIC na prática docente nas escolas públicas, considerando a situação atual de [1]Pandemia do Coronavírus e ao final são realizadas algumas considerações que podem se resumir na necessidade dos docentes saírem da zona de conforto advindo de um processo de ensino tradicional linear, e lançar mão de metodologias inovadoras que explorem as potencialidades dos alunos, com aulas instigantes, colocando-se como mediadores e problematizadores na construção do conhecimento tendo as TDIC como aliada neste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação, Escola, Formação de Professores.

TEACHING FORMATION: INNOVATION IS NEEDED

ABSTRACT: The present article approaches the need to use DTCI in initial of teacher formation in courses of graduation directed and at basic education schools. Based on theoretical frameworks of education (VOSGERAU, 2011; KENSKI 2012; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J .2011- 2012; GATTI, 2013) was analyzed the challenges for teaching in a contemporary context, highlighting that to achieve improvement in the quality of teaching in Brazil, firstly is necessary to restructure the academic education of the future teacher and prepare them to use the Digital Technologies of Information and Communication (DTCI), as languages that structure the ways of thinking, make, communicating, establish relationship with the world and represent knowledge. In the sequence it also deals with the incorporation of DTCI in teaching practice in

1. Situação de Pandemia no Brasil, decretada através da Portaria MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 e através da Lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, ao dispor sobre medidas para o enfrentamento da citada emergência, incluiu a quarentena/isolamento social (art. 2º, II), a qual abrange a “restrição de atividades [...] de maneira a evitar possível contaminação ou propagação do Coronavírus” e através do Decreto Nº 64.881/2020 e Decreto Nº 64.946, de 17 de abril de 2020, as aulas foram suspensas no Estado de São Paulo a fim de se evitar a disseminação da contaminação do vírus. Disponível em <www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf> acesso em 17.mai.2020.

public schools, considering the current situation of [1]Pandemic Coronavirus and at the end some considerations are made that can be summarized in the need for teachers to leave the comfort zone originating from a process of traditional linear teaching, and make use of innovative methodologies that discover the students' potential, with instigating classes, placing themselves as mediators and problematizes in the construction of knowledge having DTCI as an ally in this process.
KEYWORDS: Innovation, School, Teacher formation.

1 I INTRODUÇÃO

As transformações na sociedade exigem uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, em especial nas escolas públicas, para tanto é preciso considerar como é estruturado o currículo dos cursos de licenciatura voltados para a docência, pois neste contexto contemporâneo, onde a informação é instantânea e acessível através das mídias digitas, a formação inicial do professor deve ser capaz de oferecer suporte adequado a aprendizagens efetivas aos alunos, pois práticas educacionais são processos da maior importância e têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional.

Ultimamente temos observado no Brasil que há uma grande expansão de cursos de licenciatura, em especial nas instituições privadas, voltados para a docência na modalidade de ensino a distância e uma diminuição na modalidade de ensino presencial. A procura por cursos de licenciatura a distância tem aumentado consideravelmente dada a possibilidade de adequação de tempo e espaço para os alunos, além do baixo custo, entretanto, observa-se que em muitos destes cursos o currículo é excessivamente genérico, com grande dissociação entre teoria e prática, além de estágios empobrecidos e avaliação precária, tanto interna como externa, não oferecendo o suporte didático necessário para atuar nas escolas públicas com metodologias de ensino eficazes neste contexto contemporâneo.

Portanto, se faz necessário que o aluno universitário vivencie em sua formação inicial metodologias e estratégias que contemplem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para que quando estiver no "chão da sala de aula", tenha condições de desenvolver práticas de ensino adequadas para esta geração "antena".

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo discutir a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação inicial dos professores e em salas de aula do Ensino Básico. Assim, para melhor compreensão a partir de referenciais teóricos da educação (VOSGERAU, 2011; KENSKI 2012; ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J .2011-2012; GATTI, 2013) analisou-se os desafios para a docência em contexto contemporâneo, destacando que para alcançarmos melhoria da qualidade do ensino no Brasil, primeiramente tem-se que reestruturar a formação acadêmica do futuro professor. Este estudo foi estruturado em duas seções. A primeira consta "O uso das TDIC na formação e práxis docente" que tem por objetivo discutir através dos referenciais teóricos a necessidade de inovação, tanto na formação inicial do professor, quanto na atuação

em sala de aula e a segunda seção aborda as TDIC como facilitadores neste momento de suspensão de aulas presencias nas escolas e por fim passa a tecer as considerações finais.

2 | O USO DAS TDIC NA FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE

A sociedade está em constante transformação e a escola precisa se reinventar para atender as demandas e situações complexas em seu cotidiano, tornando-a mais interessante e atrativa para os estudantes. Para atender com eficiência e eficácia a estas demandas e resolver os problemas advindos das diversas dimensões da formação humana, a formação dos docentes deve ser mais ampla para que o professor se sinta mais preparado para atuar nas diversas situações complexas que pode se deparar em sala de aula.

Segundo Gatti (2013) a formação de professores no Brasil é muito deficitária e as universidades/ cursos de licenciatura não preparam o aluno para atuar em um contexto complexo como a sala de aula na contemporaneidade. Ainda segundo a autora, no Brasil a grande maioria dos alunos ingressantes em cursos de licenciatura são de classe média, carentes que motivados em adquirir melhor condição social e cultural. Esta opção pode ser motivada por alguns fatores, tais como mensalidades mais acessíveis, possibilidade de ingressar na carreira docente e adquirir estabilidade no serviço público e por desejo em atuar como docente. Portanto, dada a esta condição social, possivelmente cursaram em escolas públicas que infelizmente ainda oferecem formação básica precária e deficitária, conforme temos visto nos resultados das avaliações de larga escala, como do PISA, onde é constatado que os alunos têm apresentado problemas de Leitura, Matemática e Ciências.

A baixa qualidade nos cursos de licenciatura no Brasil, no que tange a formação inicial de professores, é reportada por Gatti (2013) quando afirma que estes cursos oferecem ao estudante currículos fragmentados e empobrecidos, excessivamente genéricos, com grande dissociação entre teoria e prática, além de estágios fictícios e avaliação precária, tanto interna como externa. Temos observado ainda que há no Brasil uma grande expansão de cursos de licenciatura, em especial nas instituições privadas, voltados para a docência na modalidade de ensino a distância e uma diminuição na modalidade de ensino presencial.

Para Gatti (2013) as instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores a distância, sendo que o curso de licenciatura em Pedagogia está em 1º lugar quanto ao número de matrículas na EaD, com 34% do total de estudantes matriculados nessa modalidade e afirma que

> Dadas as necessidades levantadas pelas redes educacionais, estaduais e municipais, dadas as pesquisas, seminários e debates quanto à formação de docentes para a educação básica, colocou-se nos últimos anos, no horizonte do Ministério da Educação (MEC), a necessidade de implementar novas políticas relativas à docência na educação básica. Anunciou-se então, a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009a),

> com proposição de cursos presenciais e a distância, em certos casos voltados preferencialmente a docentes já em exercício, mas não titulados em nível superior. A concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia propiciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação. Essa Política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. (GATTI, 2013 p.60)

Entretanto, há questionamentos quanto à qualidade na oferta desses cursos, como por exemplo os relativos à não adaptação dos currículos e sua flexibilização, ao uso inadequado ou insuficiente das mídias e à qualidade dos materiais didáticos utilizados, especialmente por serem autoinstrucionais, sem a interação direta com o professor e falta de equipamentos físicos para desenvolvimento da prática como em laboratórios dispensáveis em algumas áreas, sendo ainda ponto de atenção a questão dos estágios e sua orientação pouco clara, além da seleção de tutores, sua orientação, processos avaliativos e precariedade contratual.

Para alcançarmos uma educação de qualidade no Brasil é necessário que os cursos superiores, voltados para docência, sejam reformulados, onde a teoria e prática sejam interligadas e o trabalho do professor faça parte do currículo e esteja dentro da sala de aula, através de estágios supervisionados e participativo, para que o estudante possa solidificar suas representações acerca da docência ou modificá-las a partir da interação com um profissional mais experiente. Portanto, o caminho para melhoria da qualidade do ensino, parte primeiramente de uma formação acadêmica sólida do futuro professor, com currículo estruturado, sem fragmentação e diretamente relacionado as demandas reais da sociedade contemporânea, preparar os futuros professores para utilizarem todos os meios e facilitadores para construção do conhecimento dos estudantes, como por exemplo metodologias ativas, através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Neste sentido, podemos afirmar que o uso adequado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na formação dos professores e na sala de aula é um grande facilitador e pode contribuir para a formação plena dos estudantes e culminar com grandes transformações na sociedade neste contexto contemporâneo, pois são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da ciência, pesquisas acadêmicas e formação de profissionais em todos segmentos, facilitando o acesso à informação e a construção do conhecimento científico e possibilitando ainda através da tecnologia os avanços da ciência e melhoria na condição de vida dos indivíduos em todos os aspectos.

A exigência social imposta pela contemporaneidade é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010)

> funda-se na demanda por uma escola justa e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (Apud GATTI, 2013, p.53)

Esta geração é constituída por jovens que utilizam às novas tecnologias digitais e levam estas para dentro da escola através de celulares e tablets, tendo acesso facilitado às informações em suas mãos, portanto, a escola tem a oportunidade de utilizar estas ferramentas a favor da aprendizagem de seus alunos e se adequar a esta realidade e novo contexto para cumprir o seu papel principal, que é a formação acadêmica dos alunos. Entretanto, é preciso estar claro também que se deve considerar o contexto educativo na totalidade, não somente as mudanças proporcionadas na sala de aula, na maneira como o professor ensina e na aprendizagem dos alunos, mas considerar a escola como um todo ao usar as TDIC como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Sobre esta questão, Vosgerau (2011) afirma que

> [...] se realmente queremos que as tecnologias representem benefícios na aprendizagem e na vida dos alunos, temos de começar a enxergar a escola como um todo, analisar as possibilidades, os limites, os entraves para escola se tornar realmente um espaço de inclusão social e digital, levando de fato nossas crianças e jovens a aprender mais e melhor. (VOGESRAU, 2011, p.37)

Numa sociedade conectada, onde os jovens têm acesso a muitas informações, é necessário que a instituição escolar também se atualize e faça uma imersão no mundo digital para se adequar à nova realidade social, isso significa que integrar a Educação com a cultura digital, envolve enfrentar conflitos e novos desafios, para construir a inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa. A escola deve se constituir como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais onde os docentes são desafiados a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, que costumeiramente são pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas, daí emana a importância do professor para que, com mediação adequada, os alunos possam absorver o máximo de proveito destas tecnologias para a construção do saber científico e cultural.

Integrar a educação com a cultura digital envolve enfrentar conflitos e novos desafios e para promover inovação no âmbito de cada contexto e instituição educativa é conceber as TDIC para além de ferramentas e utilizá-las como linguagens que estruturam os modos de pensar, fazer, comunicar, estabelecer relações com o mundo e representar o conhecimento.

Esta temática é abordada por Almeida, M. E. B.; Valente, J (2011) que embasados na teoria sobre “Currículo”, proposta por Gimeno Sacristan (1998), afirmam que em sala de aula convivemos com um currículo oficial, prescrito e com um currículo real, experienciado na prática pedagógica, na relação professor-aluno, aluno-aluno, no contexto concreto da formação, que pode se desenvolver tanto em situações presenciais como a distância, midiatizadas pelas TDIC, com o uso de distintos dispositivos, cuja intensidade de uso potencializa o desenvolvimento do currículo com narrativas de vida. Isto significa que o currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação, criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para se inserir no mundo, como atuar em sua transformação e ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade para desenvolver suas capacidades.

Almeida, M. E. B.; Valente, J (2012) propõem também que é preciso pensar sobre que currículo a escola tem oferecido aos seus alunos e defendem a ideia de que é necessário que seja ofertado um currículo condizente com a realidade atual, e apresenta conceitos novos para os educadores como web currículo, letramento digital e narrativas digitais, como possibilidades de inovação no processo de ensino e aprendizagem e assim propiciar o desenvolvimento da aprendizagem em ambientes que instigam a curiosidade epistemológica, estimulam a pergunta, a invenção/reinvenção e a transformação, como forma de avançar no conhecimento. Afirmam ainda que ao trabalhar com as narrativas digitais há oportunidade para o docente explorar o potencial das TDIC no desenvolvimento de atividades curriculares em todas as áreas do conhecimento e através da narrativa digital abre-se uma “janela na mente” do aluno, onde ele tem a oportunidade de ampliar o saber, explorar e investigar, cabendo ao professor, como mediador deste conhecimento, intervir e auxiliar seu aluno na análise e seleção de informações e a superação de aspectos que ainda não domina, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico.

Assim, a integração das tecnologias e currículo de forma que estejam interligadas propicia ao aluno construir o conhecimento através das mídias digitais, uma construção do saber de forma crítica e seletiva, tendo o docente como mediador do conhecimento, não sendo desta forma detentor do saber, mas sim um tutor no processo de ensino e aprendizagem.

Vale considerar ainda que com os avanços tecnológicos estão ocorrendo grandes transformações na sociedade, estas podem ser positivas quando verificamos a praticidade, economia de tempo, facilidade de acesso a informações e modernizações. Por outro lado, podem ser considerados aspectos negativos como a dependência por equipamentos eletrônicos, acesso às tecnologias digitais por crianças muito pequenas, afastamento ou mudança nos hábitos e convívio social com a diminuição da interação presencial entre as pessoas. Sobre estas análises Kenski (2012) afirma que

> Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda sociedade. (Kenski, 2012, p.41)

Com a incorporação de práticas educativas no uso das TDIC como ferramenta de trabalho docente, surgem grandes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas também coloca em evidencia a importância para a formação de professores, de forma que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente, utilizando-as para além de um uso meramente instrumental, mas sim nas práticas sociais do cotidiano.

Para que o Brasil consiga melhorar a qualidade do ensino é preciso, dentre outras ações articuladas, aprimorar a formação dos professores que atuam hoje no Ensino Básico e assim possibilitar que as crianças e jovens atinjam seu pleno potencial com professores eficazes. Quanto ao futuro, o caminho é atrair, formar e selecionar pessoas motivadas para carreira do magistério e desenvolver programas de treinamento inicial, para que os novos docentes sejam preparados para utilizarem ferramentas e metodologias adequadas para promover as aprendizagens necessárias para o sucesso dos alunos do século XXI e as TDIC podem ser uma grande aliada.

3 I A CONTRIBUIÇÃO DAS TDIC EM SITUAÇÃO DE NECESSIDADE DE SUSPENSÃO DE AULAS PRESENCIAIS

O ensino na Educação Básica conforme disposto no artigo 3º inciso I da Lei Nº 9394/96 -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, será ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no § 2º do artigo 23 “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei e com a situação de [2]Pandemia do Coronavírus ocorreu a suspensão das aulas presenciais no Estado de São Paulo, a partir do dia 20/04/2020, de acordo com o disposto no Decreto Nº 64.942/2020.

A pandemia vem trazendo imensos desafios para todos os setores, no Brasil e no mundo. Na tentativa de reduzir a ampla disseminação do novo Corona vírus, medidas de

2. Situação de Pandemia no Brasil, decretada através da Portaria MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020 e através da Lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, ao dispor sobre medidas para o enfrentamento da citada emergência, incluiu a quarentena/isolamento social (art. 2º, II), a qual abrange a “restrição de atividades [...] de maneira a evitar possível contaminação ou propagação do Coronavírus” e através do Decreto Nº 64.881/2020 e Decreto Nº 64.946, de 17 de abril de 2020, as aulas foram suspensas no Estado de São Paulo a fim de se evitar a disseminação da contaminação do vírus. Disponível em <www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf> acesso em 17.mai.2020.

distanciamento social têm sido adotadas pelos países, e ainda não se sabe exatamente quando deixarão de ser necessárias. Devido à situação de excepcionalidade apresentada, a suspensão das aulas presenciais o calendário escolar das escolas públicas e privadas foram adequados a situação de distanciamento por força da lei e as escolas e os professores, obrigatoriamente, tiveram que adotar novas metodologias e práticas de ensino para atender os alunos a distância no período letivo, garantindo assim que todos tivessem acesso aos conteúdos, materiais e atividades para serem realizadas em domicílio.

Observamos que muitos docentes ficaram em situação difícil devido à falta de letramento digital, habilidade no uso de tecnologias e ferramentas digitais, aplicativos, plataformas e outros meios possíveis de comunicação, interação e ensino remoto. Com isso, passo a tecer as seguintes provocações: "Foi preciso uma situação crítica e emergencial na educação para que muitos professores saíssem da zona de conforto que se encontravam?", Os docentes já não deveriam estar se inovando, tornando as aulas mais atrativas com o uso das TDIC?

Respondendo a estas questões podemos considerar que não é isso que temos visto na Rede Pública, ainda há muita resistência por parte de docentes que resistem em mudar sua práxis, se reinventar enquanto professor e mediador do conhecimento mas, "a situação faz a ocasião", pois se anteriormente não houve por parte de vários professores a possibilidade, ou até mesmo interesse em se atualizar e apropriar-se de novas ferramentas de ensino, saindo de metodologias convencionais como somente lousa, giz e livros, a ocasião está sendo oportuna para a transformação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Estado de São Paulo, Brasil e Mundo.

Podemos observar em um levantamento realizado recentemente pelo [3]Instituto Todos Pela Educação, com mais de três mil Secretarias de Educação de todo o País, observou-se que os Governos Estaduais, devido a situação de pandemia do Coronavírus têm implementado estratégias de ensino inovadoras para a Rede Pública, e as redes estaduais são as que mais têm avançado nesse sentido. O caminho tem sido viabilizado, principalmente, por meio de plataformas digitais, videoaulas gravadas e disponibilizadas em redes sociais, materiais digitais via rede social, além de outras metodologias, mas sempre utilizando as mídias digitais.

Segundo o documento elaborado pelo Instituto Todos Pela Educação, as redes de ensino precisam, desde já, formular planos para a volta às aulas presenciais, que contemplem tanto estratégias para combater a desigualdade educacional, que pode se aprofundar nesse período sem aulas presenciais, devido ao fato de muitos alunos não

3. Instituto "Todos Pela Educação" (TPE) é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores Instituto "Todos Pela Educação" (TPE) é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira, com o objetivo de assegurar o direito à educação Básica de qualidade para **todos** os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil. Nota técnica "Ensino a Distância na Educação Básica Frente a Pandemia da COVID 19, disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas> acesso em 15.mai.2020.

terem acesso sequer a um celular, quanto mais computador e acesso à internet, quanto as novas e excepcionais demandas que surgirão, tais quais como o acolhimento emocional dos alunos e profissionais da educação, além de um acompanhamento mais próximo dos estudantes com maior propensão ao abandono ou evasão escolar.

É dever do Estado garantir a todos os alunos o acesso à educação e em situações excepcionais, tal como estamos vivenciando neste ano letivo, implementar estratégias de ensino a distância que atendam as diversidades de aprendizagem dos alunos, com adaptações necessárias para aqueles que delas necessitarem, e assim reduzir os efeitos negativos do distanciamento temporário as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são essenciais neste processo.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças na sociedade contemporânea estão impactando e transformando todas as áreas da sociedade e por derradeiro transformam também o processo de ensino e aprendizagem e o papel dos professores neste contexto. Observamos que grande parte dos alunos fazem uso diário das mídias digitais, desde as mais simples as mais complexas, portanto, é necessário que os docentes saiam da zona de conforto, advindo de um processo de ensino tradicional linear, e lancem mão de metodologias inovadoras que explorem as potencialidades dos alunos, com aulas instigantes com foco na prática e, desta forma, atinjam seus objetivos, como mediadores do conhecimento que devem ser, onde os aprendizes sejam motivados a construir o conhecimento e percebam que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais são consideradas.

A sociedade está em constante transformação, os alunos de hoje não são os mesmos de alguns anos atrás, portanto, para a escola ser interessante para os estudantes precisa ser repensada, receitas prontas, modelos padronizados e identificações fixas perderam lugar na contingência de uma sociedade pós-moderna. Nesta sociedade nenhum saber pode ser imposto como regra ou receita e, com o avanço da tecnologia digital, os estudantes têm em suas mãos acesso à informação com mais facilidade e muitas são as ferramentas que facilitam o acesso ao conhecimento. Desta forma, a escola não é mais a única responsável pela formação acadêmica dos alunos.

É latente a necessidade de inovação na educação brasileira, os alunos desejam escolas que atendam seus anseios e vejam significado no que estão aprendendo e construindo, portanto, as interações com os docentes não podem ser de forma vertical, mas sim de forma mediada e compartilhada. Para que o conhecimento seja ampliado, a escola deve ser aprendente, com professores detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos que supram as demandas desta geração “antenada”, portanto, o uso das TDIC são facilitadores neste processo.

Por ocasião da pandemia que tem assolado a humanidade causando a suspensão das aulas presenciais e necessidade de aulas remotas (online) os professores estão se reinventado, tendo que rever suas metodologias, utilizar ferramentas digitais inovadoras, plataformas educacionais e outros meios disponibilizados por meio das TDIC. Esta situação, apesar da grande preocupação que vivenciamos por conta da pandemia, criou oportunidades para inovação na práxis docente.

A formação inicial dos docentes nos cursos de licenciatura deve oferecer o suporte adequado a aprendizagens efetivas aos alunos, práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Portanto, para poder atuar no chão da escola, o aluno universitário também precisa vivenciar em sua formação metodologias e estratégias que contemplem o uso de mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, como educadores acreditamos que as concepções apresentadas neste artigo são coerentes, pois observamos a necessidade de mudança nas políticas educacionais que devem fomentar o uso das TDIC na prática docente desde a universidade na formação inicial do professor e no chão da escola. É necessário ainda a implementação de políticas públicas que garantam melhoria dos cursos de formação de professores e incentivos a carreira docente que elevem a profissão a um patamar de valorização, tais como as outras carreiras profissionais, resgatando assim o prestígio, reconhecimento e valorização dos profissionais que atuam na educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-Curriculum, vol. 7, núm. 1, abril, 2011, p. 1-19 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

BRASIL. 1996. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN).** Lei 9394/96.

BRASIL. 2020. **Portaria MS nº 188/2020,** que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/prt188-20-ms.htm> acesso em 17.mai.2020.

BRASIL.2020. **Lei federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020,** dispõe sobre medidas para o enfrentamento da Pandemia do Coronavírus. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> acesso em 17.mai.2020.

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p 141.

SÃO PAULO. 2020. **Decreto nº 64.881 de 22 de março de 2020**, que decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em <www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf> acesso em 17.mai.2020.

SÃO PAULO. 2020. **Decreto nº 64.946, de 17 de abril de 2020** que estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Disponível em <www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-quarentena.pdf> acesso em 17.mai.2020.

Todos Pela Educação. Nota técnica **"Ensino a Distância na Educação Básica Frente a Pandemia da COVID 19**, disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas> acesso em 15.mai.2020.

VOSGERAU, D. S.R. **A tecnologia na escola**: o papel do gestor neste processo. In: BARBOSA, A. F. (coord). TIC Educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo. 2012, p 35-41.

CAPÍTULO 19

O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRINCIPAIS DESAFIOS E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO INICIAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 09/03/2021

Walas Leonardo de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Campos do Jordão – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/2516381880775388

Thalita Cavassana Dias da Fonseca
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Campos do Jordão – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/0192316949366696

RESUMO: O texto busca analisar os principais desafios enfrentados por pedagogos que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e as possíveis relações entre as estratégias adotadas por esses profissionais para o enfrentamento das dificuldades e sua formação inicial. Trata-se de trabalho resultado de uma pesquisa de iniciação científica, centrada em metodologia qualitativa. Primeiramente, efetuou-se uma investigação teórica por meio do levantamento de textos, livros, dissertações e documentos normativos relevantes para a temática. Já a pesquisa empírica se deu por meio da aplicação de questionário. Os dados apontam, entre outros elementos, para o fato dos pedagogos possuírem maiores dificuldades na relação com docentes e gestores.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho do pedagogo, Educação profissional, Formação inicial, Desafios, Instituto Federal.

THE PEDAGOGUE’S WORK IN PROFESSIONAL EDUCATION: MAIN CHALLENGES AND ITS INTERFACES WITH THE INITIAL TRAINING

ABSTRACT: The text demands to analyze the main challenges faced by educators at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) and the possible connections between the strategies adopted by these professionals to face the difficulties and their initial formation. This assingnment is the result of a research of scientificinitiation, focused on qualitative methodology. First, a theoretical investigation was made through the survey of articles, books, dissertations and normative documents that are relevant to the theme. The empirical research took place through the application of a questionnaire. The data point, among other elements, to the fact that educators have greater difficulties in the relationship with teachers and managers.

KEYWORDS: The pedagogue’s work, Professional education, Initial training, Challenges, Federal institute.

1 I INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo estabelecer relação entre as dificuldades que os pedagogos enfrentam no seu cotidiano profissional e sua formação inicial na licenciatura em pedagogia, analisando como

esta contribui ou não para a prática profissional desses trabalhadores. Para tanto, foram realizadas tanto uma pesquisa teórica, por meio do levantamento de livros, dissertações, textos etc., quanto uma pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionário.

Existem poucas pesquisas sobre o trabalho do pedagogo no geral e é ainda mais reduzido o número de trabalhos sobre os pedagogos atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial nos institutos federais (IF's) (CARRIJO, CRUZ e SILVA, 2016). Por esse motivo, a pesquisa realizada é de suma importância, pois visa contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados por esses sujeitos no contexto da EPT e a relação com sua formação inicial.

O presente texto está dividido nas seguintes seções: história da pedagogia no Brasil; o trabalho do pedagogo na EPT; a pesquisa de campo; e principais achados do trabalho de campo.

2 | HISTÓRIA DA PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia foi inicialmente concebido como um curso de bacharelado e, assim como todas as demais graduações que faziam parte dessa categoria, tinha a duração de três anos. Era o único elemento da seção "Pedagogia" que, juntamente com as demais seções: Filosofia, Ciências, Letras e a seção especial de Didática, constituía-se como um dos pilares da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras a qual foi regulamentada pelo Decreto-lei n° 1.190/39. Os discentes que obtinham o título de "bacharel" e que desejassem ter também o diploma de "licenciado" poderiam obtê-lo desde que cumprissem o chamado curso de "Didática", com duração de um ano. Esse processo recebeu o nome de "esquema 3+1" (SAVIANI, 2007).

Saviani (2007) esclarece que o Decreto n° 1.190 de 1939 não proporcionou a propagação de uma definição clara e objetiva da pedagogia, das atribuições do trabalho dos técnicos em educação assim como não explicitou quais disciplinas se enquadrariam na área de atuação dos pedagogos. Sendo assim, ficou posto que esses docentes em específico poderiam atuar no Curso Normal, além da possibilidade de lecionar, nos cursos de nível médio, as disciplinas de Filosofia, História e Matemática. Este mesmo documento legal, ao estratificar a grade curricular e desvincula-la da realidade dos diversos espaços escolares que deveriam ser o principal objeto de investigação dos licenciados, desfavoreceu o desenvolvimento e a visibilidade da pedagogia como uma ciência acadêmica.

Anos mais tarde, em 28 de novembro de 1968, sobre a vigência do regime militar imposto no Brasil com o golpe de 1964, foi promulgada a lei n° 5.540 que dispunha sobre a reforma universitária. Tal reforma instaurou no ambiente acadêmico um caráter produtivista baseado na teoria do Capital Humano, ou seja, às universidades incumbiria a tarefa de preparar a mão-de-obra especializada adequando-a aos anseios mercadológicos. A partir desta lei, foi fundada a Faculdade de Educação e iniciou-se uma nova regulamentação do

curso de pedagogia, a qual adquiriu maior evidência após a criação do Parecer n° 252/69 de autoria do conselheiro Valmir Chagas (SAVIANI, 2007).

O referido parecer reformulou o curso de pedagogia mudando seu *status* de bacharelado para licenciatura. Outra mudança instituída por esse documento foi a divisão da grade curricular em duas partes: a primeira, composta por disciplinas que deveriam ser cursadas por todos os egressos e a segunda, que tratava da parte diversificada, agrupando as habilitações em Administração Escolar, Orientação Escolar, Inspeção Escolar e Supervisão Escolar. Araújo (2006, p. 3) ressalta que: "também, nesse período, emerge a função do pedagogo como estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação". Contudo, é importante esclarecer que as habilitações tinham como intuito formar especialistas que garantissem a adequação do ambiente escolar à lógica do mercado através da introdução da educação tecnicista (SAVIANI, 2007).

Ao passo que o regime militar caminhava para a sua extinção e a redemocratização começava a emergir, deu-se início a um movimento elaborado por educadores em prol de alterações substanciais tanto na formação como na atuação dos pedagogos. Visava-se o fim da fiscalização e do controle que os especialistas em educação exerciam sobre os professores e a aniquilação da divisão entre os que detinham o conhecimento teórico da prática educacional e aqueles que a executavam. O ponto de partida desse movimento foi a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação, em 1980. Nesse momento, algumas universidades optaram por não trabalhar mais com as quatro habilitações. Esse processo de progressiva extinção das quatro antigas habilitações do curso de pedagogia passou a ser intensificado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394/96.

A LDB n° 9.394/96, em seu artigo 64, propõe que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, deve ser feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Portanto, a referida lei, por mais que ainda mantenha a formação de profissionais para administração, supervisão, orientação e inspeção sob a responsabilidade do curso de pedagogia, não estabelece nenhuma habilitação para tal fim. Dessa maneira, os cursos de pedagogia que ainda possuíam as quatro antigas habilitações paulatinamente iniciaram reformulações em sua estrutura curricular a partir da segunda metade dos anos de 1990 (BRASIL, 1996).

No entanto, o fim definitivo das habilitações e uma mudança mais significativa nos currículos dos cursos de pedagogia brasileiros ocorreu a partir de 2006, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, a Resolução CNE/CP n° 01/2006. Essa resolução considerou a docência como base principal da formação do pedagogo. A partir desse momento o curso de pedagogia no Brasil se transforma exclusivamente em um curso de licenciatura, elemento que inclusive aparece de forma clara já na ementa do referido dispositivo legal. As atribuições do pedagogo passam

a girar especialmente em torno da docência na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, em cursos de magistério de nível médio, de educação profissional na área de serviços, apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Embora a gestão escolar e educacional ainda fosse prevista, esta passa a assumir um caráter secundário na formação dos pedagogos, como "participação em atividades de gestão", inclusive em espaços não escolares.

Entretanto, por sua visão reducionista sobre a pedagogia e o trabalho do pedagogo, a Resolução CNE/CP n° 01/2006 passa a ser alvo da crítica de alguns pesquisadores. Nesse sentido, por exemplo, Libâneo (2006) defende que o curso de pedagogia não deve ter como base da formação de seus profissionais a docência pois, segundo o autor, a pedagogia é a ciência que estuda o fenômeno educativo, sob suas mais diferentes formas. Sendo assim, a base da formação do pedagogo só pode ser a própria educação. De acordo com Libâneo (2006, p. 850): "Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente". "Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor."

Portanto, conforme Libâneo (2006), o documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) manteria antigas imprecisões conceituais, confundindo "ensino" e "educação", bem como "atividades docentes" e "atividades gestoras". A tese central do autor é a de que:

> A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo [...] (LIBÂNEO, 2006, 848).

Libâneo faz várias outras críticas à Resolução CNE/CP n° 01/2006. Por exemplo, no artigo 10 o dispositivo legal determina a extinção de todas as habilitações existentes decorrentes de legislação anterior, mas o texto não esclarece como fica o "aprofundamento e a diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional", ou seja, quais são as possíveis formações complementares para os graduandos em pedagogia. Além disso, no artigo 14 a referida Resolução afirma que a licenciatura em pedagogia assegura a formação de profissionais prevista no art. 64 da LDB, tal como já citado acima. No entanto, a Resolução não esclarece como um curso de pedagogia, centrado na docência, poderia formar profissionais para atividades eminentemente gestoras, como a inspeção, administração, supervisão e orientação.

Em julho de 2015 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Este dispositivo legal avançou em relação à Resolução CNE/CP nº 01/2006 ao aumentar de 300 para 400 horas o estágio supervisionado

para todas as licenciaturas, inclusive a pedagogia; bem como de 100 para 200 horas as atividades teórico práticas de aprofundamento e, principalmente, por estabelecer 400 horas de prática como componente curricular. Contudo, tal documento contribuiu também para enfraquecer a já precária identidade do curso de pedagogia, ao trata-lo de forma genérica, no bojo das demais licenciaturas (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, no contexto do governo conservador do Presidente Jair Bolsonaro, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Tal documento, aprovado nas vésperas do Natal de 2019 e nas férias do Ministro da Educação, portanto na "calada da noite", representa um retrocesso em relação à legislação anterior: principalmente por três motivos: primeiramente, porque tal documento não foi amplamente discutido pelos diferentes segmentos interessados na matéria, em especial os próprios professores, pelo contrário, foi proposto e debatido por membros do CNE pertencentes ao empresariado educacional; em segundo lugar, por atrelar a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular, a qual vem sendo alvo de muitas críticas, inclusive dos próprios professores; por fim, por apresentar uma visão despolitizada e acrítica da formação de professores.

No que diz respeito especificamente ao curso de Pedagogia, tal documento, no art. 22, acrescenta 400 horas às 3.200 para o exercício de atividades de gestão, tal como descritas no art. 64 da LDB. Isso significa que os cursos de pedagogia, a partir de agora, para formarem coordenadores pedagógicos, especialistas em educação escolar, gestores escolares, etc. deverão possuir carga horária mínima de 3.600 horas. O parágrafo segundo do referido texto lembra, ainda, que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional do pedagogo gestor (BRASIL, 2019).

3 | O TRABALHO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O pedagogo especialista possui como sua principal função realizar a mediação entre os diversos agentes que compõem o ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Carrijo, Cruz e Silva (2016, p.5) discorrem que "o trabalho do pedagogo escolar terá influência no trabalho dos demais profissionais da escola, principalmente na dos professores". Sendo assim, compreende-se que este profissional se faz indispensável para a realização de uma educação de qualidade dentro das escolas.

No contexto da EPT que ocorre no interior dos 36 *campi* do IFSP, os pedagogos contribuem com a prática dos docentes auxiliando-os na elaboração do Plano Individual de Trabalho[1] (PIT), no preenchimento dos diários de classe, fazendo o acolhimento a novos

1. Trata-se de um planejamento que todo docente do IFSP deve fazer no início de cada semestre, listando todas as atividades que desenvolverá.

docentes, ministrando formação continuada, atendendo aos discentes e seus familiares, etc.

Além de realizar essas e outras atividades pedagógicas, o pedagogo também se ocupa de atividades técnico-administrativas, tais como: a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a participação em Colegiados de Curso e a participação na Organização do Calendário Acadêmico (BRANDT et al., 2014; IFSP, 2014).

Essas são apenas algumas das atribuições que se pode encontrar em documentos normativos como, por exemplo, a Resolução nº 138 de 2014, a qual aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica do IFSP. E a partir delas pode-se observar que a atuação na EPT exige do profissional certas competências, as quais deveriam ter sido desenvolvidas na formação inicial nos cursos de pedagogia.

Na seção a seguir serão explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na obtenção e na análise do *corpus* da pesquisa. A escolha e a aplicação de tais procedimentos foram realizadas sempre com o intuito de atender o objetivo principal da pesquisa, ou seja, buscavam elucidar os desafios enfrentados pelos pedagogos no exercício dos seus afazeres cotidianos bem como as estratégias utilizadas para superá-los.

4 | A PESQUISA DE CAMPO

4.1 Procedimentos metodológicos

A investigação realizada centrou-se na análise da relação entre os desafios enfrentados pelos pedagogos que atuam na EPT do IFSP e sua formação inicial. Partiu-se da hipótese de que a ausência de uma formação inicial voltada para o trabalho na EPT está ligada à maior parte dos desafios enfrentados cotidianamente pelos pedagogos que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, conforme Carrijo, Cruz e Silva (2016), os pedagogos não estariam sendo preparados, durante o curso de licenciatura, para atuarem na EPT, mas apenas na Educação Básica regular. Realizando revisão bibliográfica em revistas que tratavam do pedagogo no contexto da EPT, Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 10) argumentam que: “em todos os trabalhos, fica nítido que os pedagogos precisam mobilizar amplos saberes que envolvem todos os processos escolares e alguns ressaltam que, na prática, a formação superior inicial não supre as demandas do trabalho na educação profissional”. E essa lacuna em sua formação poderia estar contribuindo para esses profissionais enfrentarem os desafios impostos por aquela modalidade de educação com menos efetividade.

4.2 Os sujeitos, o campo da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados

Optou-se pela pesquisa com pedagogos da EPT pela quase inexistência de pesquisas sobre o trabalho do pedagogo nessa modalidade. Nesse sentido, Carrijo, Cruz e Silva (2016), investigando o trabalho dos pedagogos nos IF’s, descobriram que, de 1.800 textos publicados nas revistas dessas instituições, de 2008 a 2014, apenas 05 tratavam

de pedagogos nos IFs. Almeida e Azevedo (2015), analisando a atuação do pedagogo na EPT e a necessidade de uma postura investigativa, também observaram que há poucos estudos, tanto na literatura específica quanto geral, sobre o trabalho desse profissional. E, entre os poucos estudos sobre esta temática, a minoria se deteve, até o momento, em questões como a relação entre sua formação inicial e os desafios enfrentados por esses trabalhadores no seu dia-a-dia. Optou-se pelo campo "instituto federal" porque os IF's representam, hoje, a maior estratégia de expansão da EPT no Brasil. A EPT tem passado por uma significativa expansão, especialmente a partir de 2008, com a criação, via Lei nº 11.892, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa expansão tem representado não apenas um aumento do número de vagas para os diferentes cursos ofertados, mas também de profissionais, inclusive pedagogos.

Foi desenvolvido um questionário contendo 15 questões de múltipla escolha, sendo que cada questão possuía 4 possibilidades de resposta. Dessas 15 questões, 3 permitiam a possibilidade de o respondente escrever uma resposta diferente das alternativas expostas. Esse questionário foi elaborado em uma plataforma *online* denominada *Survey Monkey* e seu *link* foi disponibilizado para a quase totalidade dos pedagogos que atuam nos 36 *campi* do IFSP. No total, obteve-se 29 questionários respondidos, o que representou 25,5%[2] do total de pedagogos da instituição.

4.3 Perfil dos pedagogos

Sobre a faixa etária dos respondentes, 41,38% possuem idade entre 30 e 40 anos. Na faixa etária entre 40 e 50 anos, estão 27,59% dos investigados. Ou seja, quase 69% dos pedagogos do IFSP, que participaram da pesquisa, possuem entre 30 e 50 anos de idade. A minoria dos pedagogos, apenas dois, o que corresponde a 6,90% da amostra, tem entre 20 e 30 anos de idade. Portanto, a maioria dos investigados são profissionais maduros. A partir dessa informação pode-se inferir que esses trabalhadores possuem uma significativa experiência profissional anterior a sua entrada no IFSP.

Com relação ao gênero dos investigados, observou-se que a imensa maioria, 86,21%, são mulheres. Esse dado dialoga com os achados de diferentes pesquisadores que trabalharam com a feminização do magistério (HYPÓLITO, 1997; DURÃES, 2012; FERREIRA, 2015). Esse dado é importante visto que, provavelmente, essas pedagogas possuem uma jornada dupla ou tripla, ou seja, além de serem profissionais que trabalham 6 horas diárias, 30 semanais, são também mães, esposas, donas de casa, etc. Portanto, essa jornada ampla poderia comprometer as estratégias adotadas por essas profissionais para resolverem situações complexas em seu cotidiano profissional devido ao pouco tempo disponível para buscar meios de se aprimorar e suprir o déficit deixado por sua formação inicial.

2. No momento da pesquisa, o IFSP possuía 114 servidores com o cargo de pedagogo/área.

O dado acima é resultado de uma ação humana que teve início com a inserção da mulher em uma profissão que, a princípio, era um espaço de atuação predominantemente masculino. Esse fato obteve, como resposta da sociedade patriarcal brasileira, a naturalização do trabalho docente como algo tipicamente feminino através da equiparação dos cuidados das mães para com seus filhos e o ensino ministrado aos mesmos pelas professoras. O que foi e é constantemente reafirmado através de estereótipos propagados pelo senso comum, tais como "a pedagogia se faz por amor", "para ser pedagoga precisa gostar de criança", "para lecionar precisa ter vocação", gerando a desvalorização do magistério como também a perda do *status* da pedagogia como a ciência da educação (SILVA, 2011).

Sobre a titulação máxima dos pedagogos investigados, pode-se observar que a maioria, 44,83%, são especialistas. 41,38% são mestres e 13,79% doutores. Esse dado revela que os pedagogos possuem elevado nível de escolaridade, especialmente se levar em consideração o número de profissionais com pós-graduação *stricto sensu,* 55,62%, ou seja, mais da metade dos investigados. Essa informação é bastante positiva pois, devido às especificidades do trabalho do pedagogo, principalmente de orientação a professores e alunos, possuir uma elevada escolaridade pode representar uma possibilidade a mais desses sujeitos lidarem melhor com situações complexas no contexto do trabalho.

Com relação ao tempo de experiência dos pedagogos atuando especificamente no IFSP, no cargo pedagogo/área, a maioria, 37,93% dos respondentes disseram possuir entre 3 a 5 anos de experiência. Somando essa porcentagem a de pedagogos com experiência menor que 1 ano e entre 1 e 3 anos, tem-se que 72,41% deles possuem experiência no cargo abaixo de 5 anos. Portanto, conclui-se que os participantes são relativamente novatos na instituição. Esse dado pode ser cruzado com a informação já citada de que a maioria dos pedagogos possuem mais de 40 anos. Pode-se supor, por exemplo, que esses indivíduos fizeram carreira em outras instituições, provavelmente trabalhando como docentes. E essa suposição ganha força se somada a resposta dos participantes à questão seguinte, sobre seu tempo de experiência como pedagogo em outras instituições. Mais da metade, 55,17% deles responderam nunca ter trabalhado como pedagogos. Para esses, portanto, o trabalho de pedagogo no IFSP é a primeira experiência como especialista em educação.

5 | PRINCIPAIS ACHADOS DO TRABALHO DE CAMPO

5.1 Principal dificuldade enfrentada pelos pedagogos

De acordo com o relato dos 29 respondentes, 48,28% dos sujeitos disseram que sua maior dificuldade está relacionada a conflitos com professores e/ou gestores. Esse dado pode ser corroborado pelos dados obtidos na pesquisa bibliográfica de Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 9) que após a análise de algumas pesquisas concluíram que:

> Quanto a relação entre pedagogos técnicos e docentes, todos os trabalhos apontam para uma dualidade ou discordância das partes, havendo dificuldades nas relações, embora, alguns trabalhos apontem para um caminho de superação.

A origem desse conflito deriva da antiga divisão entre aqueles que pensavam a educação e aqueles que a executavam, o que ocasionava não somente o distanciamento entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas também o controle dos especialistas sobre os docentes (LIBÂNEO, 2006; GONÇALVES, ABENSUR e QUEIROZ, 2014) e dessa forma "o professor passou a ter no pedagogo um inimigo que inspecionava seu trabalho sem entender do conteúdo, mas que deveria dominar técnicas e metodologias de ensino e aprendizagem" (BRANDT et al., 2014, p. 71). Embora tenha-se atualmente uma compreensão do pedagogo como um profissional responsável por auxiliar o processo educativo, ainda há rejeição, mesmo que de forma sutil, a este por parte dos professores (CARRIJO, CRUZ E SILVA, 2016).

Outro aspecto que pode ocasionar conflitos é a "insuficiência epistemológica, decorrente da ausência de uma conceituação clara do campo teórico da pedagogia" (LIBÂNEO, 2006, p. 849) manifestada na variedade de tendências pedagógicas, como, por exemplo, a tradicional e a construtivista, e na imprecisão sobre a formação que deve ser ministrada nos cursos de pedagogia presente na redação de documentos normativos, tais como a Resolução CNE/CP n° 01/2006, que, por sua vez, possibilita a criação de grades curriculares totalmente díspares nas diversas instituições públicas e privadas que ofertam esta licenciatura (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2007). Essa indefinição a respeito de sua identidade profissional pode contribuir para o surgimento de dificuldades em relações interpessoais com outros profissionais, tanto pedagogos quanto não pedagogos. Isso pode ser observado no relato de alguns respondentes, especialmente no de Tainá[3], quando menciona que sua principal dificuldade é a:

> Falta de definição de objetivos comuns da própria categoria, causando desunião. Polarização entre pedagogos e outros técnicos. Polarização entre pedagogos e professores. Por conta dos conflitos internos à categoria, o pedagogo muitas vezes não consegue gerenciar os outros conflitos.

Conflitos entre os próprios pedagogos também apareceram no relato de outra respondente, Carla. Para ela, a principal dificuldade vivenciada em seu cotidiano é o: "relacionamento com outros pedagogos".

Sobre conflitos especificamente relacionados aos gestores, pode-se inferir que parte significativa dessas dificuldades advém do fato do IFSP ser uma instituição de EPT e, como tal, possui muitos gestores pertencentes a áreas técnicas e as ciências exatas. Portanto, parte-se da hipótese de que esses gestores não saberiam exatamente qual é o papel e a importância do trabalho do pedagogo em uma instituição escolar. Isso fica bem claro no

3. Todos os nomes mencionados nesse texto são fictícios.

relato de alguns respondentes, quando os mesmos explicitam que os gestores do campus em que trabalham não compreenderiam as especificidades do trabalho do pedagogo. Por exemplo, no relato do pedagogo Gabriel fica claro a intenção do seu gestor em atribuir aos pedagogos a tarefa de quantificar o processo ensino-aprendizagem:

> [...] na atual gestão em [...], o discurso inicial da atual gestão era de valorização do trabalho pedagógico, não passou muito tempo para isso literalmente "cair por terra", até novos servidores foram inseridos no setor com a intenção de quantificar tudo, e nós pedagogos sabemos que nosso trabalho não é de quantificação, e sim de qualificação, pois lidamos com desenvolvimento humano e nesse sentido não há necessidade de quantificação.

5.2 Importância dos pedagogos para os docentes e gestores

Uma questão posterior corrobora com o relato de Gabriel quando, ao serem questionados sobre o reconhecimento dado pelos gestores e/ou professores para o trabalho que executam e sobre a frequência em que são procurados para solucionar, mediar ou assessorar determinada situação, apenas 34,48% dos sujeitos responderam que são reconhecidos e que são sempre procurados por docentes e gestores, quando o auxílio de um pedagogo se faz necessário. A maioria, 41,38% relatou que às vezes são procurados e 20,69% disseram que, embora exista um reconhecimento de sua importância para a instituição, são requisitados em raras ocasiões. Um investigado, inclusive, respondeu que nunca é procurado. A baixa procura por parte dos docentes pode estar atrelada a falta de clareza sobre as reais atribuições dos pedagogos e sobre a forma que estas deveriam se manifestar no cotidiano profissional.

Gonçalves, Abensur e Queiroz (2009, p. 14) apontam como uma das possíveis causas da perda de especificidade do trabalho dos especialistas em educação atuantes nos IF's, a inserção do cargo de pedagogo/área na Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE's), enquanto os pedagogos docentes são professores da chamada carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), o que "[...] provoca a volta a um passado que trouxe sérios problemas à educação, por tratar os problemas educacionais como meros problemas metodológicos e burocráticos, além de alimentar desavenças entre docentes e especialistas [...]".

Diante do exposto, poder-se-ia perguntar: será que os pedagogos estão exercendo funções em seu cotidiano profissional que de fato estão relacionadas com o processo ensino-aprendizagem ou será que estão apenas cumprindo tarefas simples e, predominantemente, burocráticas que poderiam ser realizadas por qualquer outro servidor? Segundo os autores, esse deslocamento das reais atribuições do pedagogo, como mediador do processo ensino-aprendizagem, para o mero cumprimento de atividades burocráticas:

> [...] faz-nos refletir sobre a verdadeira concepção que há na esfera federal em relação à educação profissional, que nesta perspectiva é a de treinamento, mecânico e sem reflexão, esquecendo-se, portanto, da formação total do ser humano. (GONÇALVES, ABENSUR e QUEIROZ, 2009, p. 14).

5.3 Importância dos pedagogos para os discentes e familiares

Ao se tratar do reconhecimento e da frequência na procura proveniente dos discentes e de seus familiares, o cenário muda de figura, pois 48,28% dos pedagogos registraram que são reconhecidos por estes sujeitos e procurados sempre que há necessidade; 41,38% são procurados às vezes e apenas 10,35% são raramente ou nunca solicitados. Sendo assim, fica claro que o trabalho exercido pelos especialistas em educação é imprescindível, especialmente devido a sua contribuição para a permanência e evolução dos alunos dentro da instituição.

No que se refere ao trabalho com os educandos e seus familiares, o pedagogo se mostra como um importante elo entre os estudantes-família e a instituição escolar. Nesse sentido, quando os pais vão à escola para ter informações sobre o desenvolvimento escolar de seu filho, é o pedagogo o primeiro profissional a ser procurado. É o especialista em educação, portanto, que coordena, com visão de totalidade, o processo ensino-aprendizagem. Enquanto os gestores, conforme Oliveira (2004), devido às reformas educacionais dos últimos 20 anos, têm sido obrigados a focalizar parte significativa de seu trabalho em questões burocrático-administrativas, o pedagogo se faz cada vez mais relevante na condução de questões eminentemente pedagógicas, como a orientação aos alunos e a seus familiares.

5.4 Principal estratégia para enfrentar as dificuldades

Para solucionar os desafios que encontram dentro dos IF's, a principal estratégia adotada pelos pedagogos, 55,17%, é conversar diretamente com os interessados. A experiência profissional anterior é apontada, por 17,24% da amostra, como sendo útil para a solução de conflitos. Apenas 10,34% dos respondentes disseram utilizar conhecimentos obtidos no curso de pedagogia para enfrentar dificuldades e outros 10,34% mencionaram mesclar duas ou mais formas de intervenção. A minoria, 6,90% dos respondentes, relataram solicitar a interferência da chefia imediata.

Esses dados apontam para duas direções diferentes. Por um lado, observa-se que a dimensão do diálogo é bastante adotada pelos especialistas em educação, o que é muito positivo. De acordo com Freire (2011), o diálogo, a capacidade de escutar e conversar com seu semelhante, deve ser uma das mais importantes e presentes características do educador. E dialogar, na perspectiva freireana, não se trata apenas de "escutar" o outro, mas principalmente ser capaz de se colocar em seu lugar, de compreender sua história de vida, sua realidade e, através da compreensão do "mundo do sujeito", leva-lo à compreensão crítica do seu estar no mundo.

Por outro lado, é possível perceber que poucos pedagogos adotam os conhecimentos obtidos em sua formação inicial na resolução de dificuldades. Esse dado é preocupante e pode sinalizar para a suposição de que os cursos de pedagogia no Brasil atual estariam desconectados da realidade. Ou, talvez, que esses cursos, especialmente os surgidos

pós Resolução CNE/CP n° 01/2006, não estariam fornecendo subsídios para que os pedagogos que optaram por serem especialistas pudessem resolver situações complexas, especialmente relacionais, no contexto do trabalho.

5.5 Formação inicial e estratégias adotadas

Sobre a frequência com a qual o curso de formação inicial na licenciatura em pedagogia contribui para a formulação das estratégias adotadas, 41,38% responderam que os conhecimentos que obtiveram sempre os auxiliam, 37,93% disseram que às vezes e 20,69% raramente ou nunca.

Embora os dados obtidos nessa questão pareçam contradizer os da questão anterior, demonstrando uma suposta incoerência no que diz respeito à importância que os pedagogos atribuiriam ao papel de sua formação inicial na resolução de situações problema, na verdade, provavelmente, os respondentes compreenderam a questão anterior de forma mais limitada, como "problemas de relacionamento interpessoal". Contudo, já na presente questão, os respondentes devem ter percebido que a intenção dos pesquisadores era verificar a relação entre os conhecimentos obtidos no curso de pedagogia e a resolução de situações problema no geral, não apenas em termos de "conflitos entre os sujeitos do campus". Sendo assim, pode-se justificar o fato de que aqui os respondentes demonstraram maior importância aos conhecimentos obtidos no curso de pedagogia.

Lessard e Tardif (2007) argumentam que a formação do educador se dá de diversas formas: por meio da formação inicial, por meio da formação continuada, por meio da troca de experiências com colegas mais experientes, etc. No entanto, a formação inicial ainda seria o espaço privilegiado para a formação de todo e qualquer educador. Portanto, é importante que os pedagogos consigam perceber que sua formação inicial lhes é efetivamente útil na resolução dos mais diferentes problemas pedagógicos no contexto do trabalho. Isso significa, inclusive, que esses sujeitos estariam sendo capazes de fazer a transposição daqueles conhecimentos obtidos na universidade para a sua prática cotidiana, fundindo teoria e prática. Inclusive, se se somar o percentual de indivíduos que disseram que sua formação inicial SEMPRE os ajuda na formulação de estratégias para a resolução de problemas aos que disseram que ÀS VEZES sua formação os ajuda, tem-se que 79% dos respondentes acreditam que o curso de pedagogia lhes oferece subsídios para a formulação de estratégias para lidarem com situações complexas.

5.6 Como o curso de pedagogia contribui para a criação de estratégias e/ou subsídios para a resolução de desafios

Nessa questão, buscava-se compreender como a formação inicial em pedagogia contribui para que o pedagogo crie estratégias e/ou tenha subsídios para resolver os desafios enfrentados em seu cotidiano profissional. Nesse sentido, 30,77% dos sujeitos responderam que as disciplinas obrigatórias são as principais auxiliadoras. Três

alternativas, sendo uma destacando a pesquisa, uma a extensão e a outra os estágios obrigatórios, foram escolhidas, cada uma, por 7,69% dos pedagogos. Entretanto, havia ainda a alternativa de se expressar por meio da escrita caso o respondente não se sentisse contemplado por nenhuma das anteriores. Um número significativo, 12 pedagogos, optou por escrever algo. Muitos relataram que todas ou a maioria das alternativas anteriores já haviam sido úteis em seus afazeres no trabalho. No entanto, a maioria das respostas escritas sinalizam para a importância da formação, seja ela inicial ou continuada, bem como para o fato do pedagogo ser um teórico da educação, um profissional que deve ser capaz de sintetizar teoria e prática no seu fazer profissional. Sendo assim, o trabalho do pedagogo deve ser fundamentado em sólidas bases teóricas que, por sua vez, devem se vincular e fundamentar a prática. O pedagogo Maurício elucida bem essa união entre teoria e prática quando relata que:

> Os professores do campus que trabalho acreditam muito em respostas teoricamente fundamentadas, assim sendo, quando traçamos estratégias usamos as fundamentações teóricas da pedagogia, sobretudo de fundamentos da educação, teorias de desenvolvimento e das relações ensino-aprendizagem.

A dimensão reflexiva, que funde teoria e prática também pode ser observada no discurso do pedagogo Gabriel:

> [...] A necessidade de reflexão é o cerne do pedagogo, por isso a necessidade de formação constante, pois todos acham que sabem sobre educação, mas a realidade mostra justamente o contrário. O que faz com que em cada situação tenhamos sempre a necessidade de conhecer a realidade, buscar soluções práticas com suporte teórico de legislação e das teorias da educação, das metodologias, das práticas, da ética, da moral, e com aquilo que for melhor para o aluno.

Associando essa importância atribuída à formação/reflexão com o fato de que 30% dos sujeitos sinalizaram que as disciplinas obrigatórias do curso de pedagogia são as responsáveis pela criação de estratégias e/ou oferta de subsídios para a resolução de problemas, pode-se inferir que os respondentes consideram que os elementos teóricos trabalhados em sua formação inicial no curso de pedagogia são os grandes responsáveis para a construção de estratégias para a resolução de problemas nos seus afazeres de trabalho.

Portanto, há que se valorizar a dimensão central da pedagogia: o estudo da educação. Como argumentam Libâneo (2006) e Saviani (2007), o que fundamenta e caracteriza a pedagogia é exatamente o estudo aprofundado do seu objeto, o fenômeno educativo, sob suas mais diferentes manifestações.

5.7 Relação entre a grade curricular do curso de pedagogia e discussões sobre EPT

Por último, foi perguntado aos pedagogos se a grade curricular do curso de licenciatura em pedagogia que cursaram contemplou alguma discussão ou disciplina que abordasse o trabalho do pedagogo na EPT. 86,21% dos respondentes responderam que não. A pedagoga Wilma, em resposta a essa questão, discorreu:

> Quando fiz pedagogia a educação profissional não fazia parte do currículo, portanto tive que aprender sozinha, consultando livros e textos, errando e acertando, pois quando entrei no [...] não existia integração, capacitação, absolutamente nenhuma informação sobre o trabalho do pedagogo.

Pode-se cruzar o dado aqui obtido com os de Pimenta et al. (2017, p. 21) que analisaram em sua pesquisa as grades curriculares de 144 cursos de pedagogia, de instituições públicas e privadas, existentes no estado de São Paulo e categorizaram 7.203 disciplinas em 9 grandes eixos conforme a frequência em que despontavam nas matrizes. O eixo “conhecimentos relativos à formação profissional docente” é o que mais se destaca pois compreende 36,92% do total de disciplinas. Os dois eixos que se enquadrariam melhor nas especificidades do trabalho do pedagogo especialista são “conhecimentos relativos à gestão educacional”, que engloba apenas 6,35% das disciplinas, e o eixo, que corresponde a 8,51% das disciplinas, “conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais”, já que a EPT corresponde a uma modalidade de ensino. Entretanto, a amplitude desse último eixo citado dificulta a identificação do porcentual real de disciplinas que abordam como temática as modalidades de ensino e, devido a ênfase dada pelas matrizes curriculares na docência, a qual, no caso dos pedagogos, abrange a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, pode-se deduzir que são essas as principais modalidades descritas nesse eixo, sendo a EPT pouco trabalhada.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal problema enfrentado pelos pedagogos que atuam na EPT diz respeito ao seu relacionamento com professores e gestores; problema esse que tem sua origem na trajetória percorrida pela pedagogia através da história. O diálogo é adotado como a principal estratégia para solucionar esses conflitos. Com relação aos gestores, observa-se que estes não compreendem as especificidades do trabalho do pedagogo. Essa visão pode ser explicada pelo fato de os pedagogos serem classificados, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), como profissionais do setor administrativo e não como profissionais do magistério. Isso acaba fazendo com que se fortaleçam concepções equivocadas a respeito do pedagogo, como se este fosse um mero executor de tarefas burocráticas.

No que se refere a formação inicial desses sujeitos, pode-se observar que a maioria relatou que esta contribui para a criação de estratégias para solucionar os mais diversos desafios que enfrentam no cotidiano de trabalho. Entretanto, mais de 80% declarou que não obtiveram, durante a graduação em pedagogia, nenhuma discussão ou disciplina que contemplasse a EPT.

Enfim, esta pesquisa, aqui relatada, foi apenas uma primeira aproximação em relação ao objeto. Agora, espera-se que os resultados obtidos contribuam, mesmo que parcialmente, para o avanço do conhecimento científico sobre o trabalho do pedagogo na EPT, podendo inspirar outras investigações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. N. e AZEVEDO, R. O. M. O pedagogo e sua atuação profissional: repensando a prática a partir de uma postura investigativa. **Educitec**, n. 2, p. 1-8, 2015.

ARAÚJO, S. C. L. G. de. Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de Pedagogia. In: VI Seminário REDESTRADO Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006, Rio de Janeiro. **Anais** (Seminário da Redestrado). Rio de Janeiro, 2006.

BRANDT, A. G. et al. O trabalho do pedagogo nos IFs: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica, **Revista EIXO**, Brasília - DF, v.3 n.1, p. 67-74, jan./jun. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) . Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 09 mar. 2021.

CARRIJO, C. R. S; CRUZ, S. P. C e SILVA, K. A. C. P. C. O trabalho do pedagogo nos IF's de educação, ciência e tecnologia: algumas análises, **RBEPT**, Brasília-DF, v. 2, n. 11, p. 2-12, 2016.

DURÃES, S. J. A. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.

FERREIRA, M. O. V. Feminização e "natureza" do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, jan./jun. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GONÇALVES, H. J. L.; ABENSUR, P. L. D. e QUEIROZ, S. M. de. Identidade de profissionais da educação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Especialistas em Educação, **Sinergia**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2009.

HYPÓLITO, Á. L. M. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução n. 138**: Aprova o regulamento da coordenadoria socio pedagógica. São Paulo, 4 de nov. 2014.

LESSARD, C. e TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PIMENTA, S. G. *et al*. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

CAPÍTULO 20

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA ATRAVÉS DO PIBID

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Janiele Nascimento da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Manaus- Amazonas
http://lattes.cnpq.br/2212423611344078

Luane de Holanda Silveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Manaus- Amazonas
http://lattes.cnpq.br/9418070901198197

Heloysa Helen dos Santos Colares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Manaus- Amazonas
http://lattes.cnpq.br/1631933818237966

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão voltada para a prática docente a partir das vivências no cotidiano da sala da aula através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela perspectiva das bolsistas, acadêmicas do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual foi realizada uma reflexão que se desenvolveu por intermédio dos diários de campo utilizados pelas bolsistas, visto que este instrumento quando utilizado em um processo constante, pode contribuir para evidenciar as categorias emergentes do trabalho profissional, permitindo a realização de análises mais aprofundadas das situações vivenciadas em contextos específicos. Ao fazer a integração entre o IFAM e a Escola Estadual Ruy Araújo o programa possibilitou as licenciandas a refletir sobre como constituirão sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Prática Docente.

A REFLECTION ON TEACHING PRACTICE FROM THE EXPERIENCES IN THE DAILY CLASSROOM THROUGH PIBID

ABSTRACT: This work aims to make a reflection focused on teaching practice from the experiences in the classroom everyday through the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), from the perspective of the scholarship students, students of the Mathematics Degree course of the Federal Institute of Education and Technology of Amazonas (IFAM). It is a qualitative research, in which a reflection was carried out that was developed through the field journals used by the scholars, since this instrument, when used in a constant process, can contribute to highlight the emerging categories of professional work, allowing for more in-depth analyzes of situations experienced in specific contexts. By making the integration between IFAM and the Ruy Araújo State School, the program made it possible the undergraduate students to reflect on how they will constitute their teaching practice.

KEYWORDS: Teacher Training, Teaching Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A prática docente é um conjunto de saber-fazer do professor transpassado por diversos aspectos de suma importância, esses saberes que são desenvolvidos tanto na formação acadêmica, mas como no cotidiano da sala de aula em suas atividades como docentes (TARDIF, 2000). Nesse viés, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores, buscando incentivar desde o início da vida docente, a análise crítica do fazer pedagógico através da reflexão e da observação no dia a dia das escolas públicas do ensino básico.

Mas como realizar uma reflexão sobre a prática docente a partir de vivências no contexto da sala? Desde o início do projeto as bolsistas recorreram ao uso do diário de bordo para fazer anotações com base nas observações, descrições e análises feitas durante o desenvolvimento do programa na Escola Estadual Ruy Araújo, visto que o diário de campo, quando utilizado em um processo constante, pode contribuir para evidenciar as categorias emergentes do trabalho profissional, permitindo a realização de análises mais aprofundadas (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão voltada para a prática docente a partir das vivências no cotidiano da sala de aula através do PIBID, pela perspectiva das bolsistas, acadêmicas do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

2 | METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir da análise dos cadernos de campo utilizados pelas bolsistas do PIBID no contexto da sala de aula. Portanto, o estudo classifica-se como qualitativo por possuir as seguintes características, conforme D'Ambrósio (2006), a pesquisa qualitativa tem como foco entender e interpretar dados e discursos, mesmo quando envolve grupos de participantes.

Quanto à ferramenta metodológica optou-se pelo uso do diário de bordo, por ser um instrumento que contribui para o pensar crítico da prática docente, onde:

> [...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, às situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos (SANTOS, 2005, p. 70).

O diário de campo foi utilizado pelas acadêmicas não só para registrar as atividades desenvolvidas durante o projeto, mas também como um instrumento para refletir sobre o

fazer pedagógico a partir das situações vividas no ambiente escolar tendo em vista que escrever sobre a prática " é uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender" (ZABALZA, 2004, p. 10).

Para análise dos dados foi aplicado o método de análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas que recorre a procedimentos sistemáticos para dedução sobre o significado do texto produzido (BARDIN, 2011). As reflexões realizadas pelas futuras professoras de matemática sobre a prática docente mediante as vivências na sala de aula serão apresentadas a partir das seguintes categorias que emergiram da análise do diário de campo: observação participante e regência na disciplina de matemática.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observação participante: com base nas anotações das bolsistas no caderno de campo, a participação no cotidiano da sala de aula no decorrer do projeto, permitiu-lhes conhecer as dificuldades enfrentadas pelo professor regente, possibilitando desenvolver um trabalho colaborativo, auxiliando no atendimento individual, na elaboração de atividades e na correção de prova, oportunizando compreender a avaliação como um instrumento de reflexão quanto à prática metodológica do docente, pois a reflexão crítica desses instrumentos avaliativos confia o professor a certos questionamentos direcionados a como são preparados, analisados e corrigidos, e o que fazer com os resultados obtidos, sendo eles positivos ou negativos (VASCONCELLOS, 2003).

Regência na disciplina de matemática: as bolsistas relataram a insegurança quanto à regência, por não saberem inicialmente lidar com o comportamento da turma e com as situações que perpassam pela sala de aula, segundo Nóvoa (2001), é somente no espaço da escola, em torno de problemas educativos reais e desafios pedagógicos que se desenvolve a formação, o conhecimento acadêmico é de extrema importância para designo teórico-metodológicos, mas esse conhecimento só será validado se o professor conseguir inseri-lo em sua prática. Nesse viés, vivenciar essas situações permitiu as licenciandas a repensar a prática docente como um processo que se reconstrói constantemente ao longo de sua formação, experiências e vivências no ambiente escolar. O PIBID também lhes proporcionou reconhecer a necessidade enquanto acadêmicas de estarem munidas não só dos saberes necessários para a formação do professor de matemática, mas também de se apropriar das teorias de aprendizagem e metodologias, para entender e poder contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

4 I CONCLUSÃO

A partir das vivências no cotidiano da sala de aula da Escola Estadual Ruy Araújo e do conhecimento não só das dificuldades enfrentadas pelo professor regente que participava do projeto, mas também dos aspectos sociais, políticos e culturais que perpassam pela sala de aula e que acabam interferindo na prática pedagógica, o programa proporcionou o reconhecimento por parte das bolsistas da necessidade formativa do professor de matemática, de estar em constante formação para adquirir novos meios de ensinar e aprender e de vincular os referenciais teórico-metodológicos a sua prática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011**.**

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Formação de professores de matemática: professor-pesquisador**. Atos de pesquisa em educação– PPGE/ME FURB v. 1, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/65/33>. Acesso em 15/08/2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso; DAL PRÁ, Keli Regina. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1, p. 93-104. 2007. Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/DI%C3%81RIO%20DE%20CAMPO%20(1).pdf>. Acesso em 15/08/2020.

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. **Professor se forma na escola**. [Entrevista concedida a] Paola Gentile. Nova Escola, São Paulo, edição 142, 1 maio, 2001.

SANTOS, Monica Bertoni dos. **Saberes de uma prática inovadora : investigação com egressos de um curso de licenciatura plena em matemática**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,, Porto Alegre. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3529/1/332040.pdf>. Acesso em 14/08/2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, Jan/Abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em 05/08/2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 21

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: QUESTÕES PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Bianca Reis da Silva
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Brasília-DF – Brasil
http://lattes.cnpq.br/7758366757568248

Shirleide Pereira da Silva Cruz
Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro
Brasília-DF – Brasil
http://lattes.cnpq.br/4975489827151936

RESUMO: A presente pesquisa tem como foco analisar a produção bibliográfica sobre a proposta de licenciatura em educação profissional que tem sido levantada na realidade da formação docente para a educação profissional, problematizando elementos para a construção da profissionalidade docente. Foi realizada uma abordagem crítico-dialética, tendo como instrumentos o levantamento bibliográfico, baseando-se na análise documental pertinente para a discussão. No recorte temporal de 2016-2018 encontramos um estudo que analisa uma proposta de educação profissional e os demais apontam para a crescente e persistente preocupação com a importância de se verificar ações que proporcione aos docentes da EPT uma formação mais completa, mais humana indo na contramão de propostas reducionistas e aligeiradas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional, Licenciatura em Educação Profissional, Profissionalidade Docente.

BIBLIOGRAPHIC STUDY ABOUT THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION GRADUATION: QUESTIONS ON TEACHER'S PROFESSIONALITY

ABSTRACT: The present research analyses the bibliographic production on the professional education graduation model. This proposition has been verified in the teacher's formation reality for the professional education problematizing elements for the teacher's professionality construction. It was realize a dialectical critic aproach,having a research instruments the bibliographic survey,using the relevant documental analysis for this discussion. In the temporal clipping between 2016-2018 we found a one study that analyse the professional education proposal and the others show for the growing and persistent worry with the importance to check actions that provides to the professional education teachers a more whole formation, more human diferent the fastler and emergency proposal.

KEYWORDS: Professional Education, Professional Education Graduation, Teacher's Professionality.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Profissional no Brasil não é uma realidade recente, faz-se presente no país já há muito tempo. A criação dos Institutos Federais (IF), porém, deu outro sentido a essa modalidade. Desde os anos 1990, em que o governo almejava, segundo Kuenzer (1997, p. 40), construir “uma sólida educação geral tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia “uma nova concepção de educação profissional vem sendo construída”. Nesse sentido, com a lei 11.892/2008 foram criados 38 (trinta e oito) IF, com a finalidade de ofertar Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os níveis e modalidades, promover a integração e a verticalização da educação profissional, da educação básica à superior, aproveitando melhor a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Diante das propostas de ensino dos IF, ressalta-se no âmbito da rede federal a educação básica,

> [...] a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do indivíduo, o que compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e competente, técnica politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2006b, p.25).

Sobre o assunto, Machado (2011) destaca a importância da formação de professores para que esse conjunto de ações se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Nesse sentido, para melhor se discutir essa questão deve se considerar toda a trajetória desse professor, tanto pessoal quanto profissional, aspectos objetivos e subjetivos que compõem a formação desse profissional.

Para analisarmos como se constrói a profissionalidade deste docente nesta instituição tão plural, temos que observar sua trajetória, além de verificar a legislação vigente, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394/1996) a qual em seu art. 62 elucida que a formação de educadores, para atuar na educação básica, deverá ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, bem como a Resolução 02 de 2015 da CNE que diz:

> Art. 9o Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

Tal resolução de 2015 em tese revogaria a Resolução CNE/CP no 02/97, que trata dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, porém, Araújo (2017) identificou que em muitas propostas de cursos de complementação pedagógica recentemente implementadas por alguns institutos da rede federal predominam mas as orientações curriculares daquela resolução de 1997 denotando que em muitos casos está se efetivando uma transição para o atendimento às prerrogativas da resolução de 2015.

Antes mesmo de sua promulgação, especificamente para o contexto da oferta da modalidade da educação na rede federal a Resolução no 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao destinar um título específico para a formação docente, o Título IV, apontava a necessidade de se assegurar a formação pedagógica para os não licenciados e a formação continuada apontada como um dever institucional permitindo a excepcionalidade de se ter professores não licenciados até o prazo máximo do ano de 2020 para atuar na educação básica. Paralelamente, esta mesma resolução indicava a possibilidade de se reconhecer os saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente equivalendo-se às licenciaturas (§ 2o e 3o).

A Resolução CNE no 3 DE 21/11/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pós reforma do ensino médio trouxe ainda uma outra prerrogativa para a atuação docente para a formação técnica, seja em âmbito estadual, distrital e federal, que foi a do notório saber. Segundo tal prerrogativa:

> Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB. Parágrafo único. A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional. Art. 30. Podem ser admitidos para a docência no ensino médio, profissionais graduados que tenham realizado programas de complementação pedagógica ou concluído curso de pós-graduação stricto sensu, orientado para o magistério na educação básica.

Esse elemento do notório saber vem na contramão de uma discussão ampla e consolidada para a formação de professores para a EPT configurando-se num retrocesso que precisa ser mais bem debatido no meio educacional de forma mais abrangente e não só como responsabilidade para os que fazem a educação profissional no país. Porém, destaca-se que mesmo diante desse cenário contraditório vários institutos da rede federal tem politicamente assumido a tarefa de formar seus professores, dentre eles, o Instituto Federal de Brasília, decidiu ofertar uma possibilidade de complementação pedagógica para

os docentes não licenciados inclusive assumindo a nomenclatura de Licenciatura a qual foi referendada pelo Conselho Nacional de Educação dado ao currículo pleno que tem sido construído de base docente e que já conta com a oferta de sua sexta turma. No contexto das vivências do trabalho e pesquisa sobre essa licenciatura, decidimos analisar de forma mais aprofundada a produção bibliográfica sobre essa proposta formativa de licenciatura em educação profissional, tomando como recorte temporal, justamente o período após a sistematização legal que fora se desenhando recentemente.

Problematizamos o levantamento a partir do pressuposto de que a profissionalidade docente expressa uma conjunto de aspectos elaborados natureza compósita sob o qual os sujeitos professores constroem seus modos de ser e estar na profissão docente na relação objetividade e subjetividade com marcas sócio históricos da própria modalidade de ensino e da constituição de como se configura no contexto do capital o trabalho docente requerido como ação profissional que consolidam o próprio movimento de constituição da profissão docente (CRUZ; 2017). Desenvolveu-se assim, uma pesquisa qualitativa, um levantamento bibliográfico, realizando uma análise crítico-dialética, na tentativa de responder às questões sobre o tema.

2 I A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE UMA PROPOSTA DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para a realização deste estudo entendemos que a abordagem que melhor se adequa à nossa investigação é a análise crítico-dialética. Pois, segundo Gamboa (2007):

> Já a dialética, considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua "historicidade". Para serem compreendidos é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação. (Gamboa, 2007, p. 74)

Ainda, segundo este autor, as teorias crítico-dialéticas diferenciam a educação em relação à sociedade, pois "a educação pode ser um agente transformador da sociedade. Ao mesmo tempo em que a sociedade determina os processos educativos, também é dinamizada pelas ações educativas libertadoras ou transformadoras" (GAMBOA, 2007, p. 85). Consequentemente, para conseguir abarcar as contradições impostas pela pesquisa educativa, por todo seu movimento e diversidade, assumimos esta abordagem.

Os instrumentos de pesquisa são essenciais para levantamento de dados e desenvolvimento dela. A fim de operacionalizar esta investigação foi realizado o levantamento bibliográfico sobre estudos envolvendo a Licenciatura em Educação Profissional e a construção da profissionalidade dos docentes dessa modalidade, considerando a análise documental sobre o assunto.

Assim, com esse percurso tentamos desenvolver os passos para compreender as contradições existentes no processo de construção da profissionalidade deste professor-

bacharel, analisando os elementos objetivos e subjetivos dessa construção e finalmente entender a totalidade do fenômeno. A partir desse pressuposto realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como nos periódicos publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os critérios utilizados para selecionar os periódicos foram revistas em língua portuguesa provenientes da área da educação e pertencente ao quadriênio mais atual, consideramos artigos, dissertações e teses publicados entre 2016 e 2018, encontrados na Plataforma Sucupira1***,*** situada no portal da CAPES, com classificação *QUALIS2 A e B (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5)* e, posteriormente, no endereço eletrônico da BDTD. Para selecionar os textos analisados adotamos os seguintes descritores: p*rofissionalidade do professor-bacharel na educação profissional, Licenciatura em Educação Profissional, Formação de professores em educação profissional, professor da educação profissional, profissionalidade docente.*

Dessa forma, um primeiro dado a destacar fora o quantitativo incipiente sobre a temática da licenciatura em educação profissional, contudo, observa-se uma regularidade de estudos que se preocupam em analisar o contexto da educação profissional e formação de professores para essa modalidade. Apenas um artigo teve como foco um estudo sobre a proposta de licenciatura em educação profissional. Porém, os demais estudos analisaram sobre diferentes perspectivas a formação de professores para a educação profissional mas marcadamente aos professores que tem como formação inicial os cursos de bacharelados em diferentes áreas técnicas. Assim, segue abaixo, um quadro resumindo algumas teses e dissertações que encontramos:

ANO	TIPO	TÍTULO	CONCLUSÕES
2016	**Tese** ZANK, Cláudia	Criticidade na Educação Profissional: prática e ferramentas dialógicas	Para uma educação profissional mais humanista, contra-hegemônica, deve-se aumentar a cidadania política e o desenvolvimento da criticidade, levando os alunos à análise e intervenção na realidade.
2016	**Dissertação** CAPARRÓS, Alessandra Verni	Contribuições de Parcerias para a Formação de Professores de Educação Profissional	Este estudo mostrou que os projetos educacionais para relacionamentos entre empresas de mercado e a instituição de ensino acabam por contribuir para a complementação do saber docente.
2016	**Dissertação**, QUEVEDO, Margarete de.	Verticalização nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS	Observou-se como concepção de verticalização nos documentos institucionais a estruturação da prática da instituição de maneira a contribuir com todos os sujeitos do processo a atuação nos diversos níveis e modalidades.

2016	**Dissertação** HUPALO, Leandro.	Perspectiva de Formação Pedagógica de Professores na Educação Profissional: Uma Análise a Partir de Dissertações e Teses entre 2005-2015	O estudo demonstrou fragilidade quanto à formação docente dos professores de educação profissional. Verificou-se falta de formação pedagógica dos professores da modalidade de ensino e os programas de formação continuada também não são suficientes.
2016	**Dissertação** VAZ, Jhonnes Alberto	De Engenheiro ao Professor: A Construção da Profissionalidade Docente	O trabalho demonstrou que o processo de construção da profissionalidade docente do engenheiro professor ocorre durante a prática, nas tentativas, acertando e errando, aceitando que falta uma formação voltada para a docência.
2016	**Dissertação** NASCIMENTO, Natália Holanda Luz do	Contribuições da Psicologia à Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica: Uma Abordagem Histórico-Cultural da Realidade Cearense	As pesquisas mostraram as contribuições da Psicologia à educação no Brasil, tendo como universo o cenário cearense, especificamente à formação de professores das escolas profissionais e tecnológicas. Concluiu-se que as formações de professores muito poderiam acrescentar à construção de um futuro diferente.
2016	**Dissertação** COSSETINI, Sandro Robert	Interlocução de Saberes Teóricos, Técnicos e Práticos como Possibilidade de Constituição da Docência na Educação Profissiona	A pesquisa espera contribuir, de alguma forma, para continuar as análises sobre o trabalho docente na educação profissional, que atualmente tem sido visto como uma grande oportunidade de transformação social. O estudo almeja inspirar outras pesquisas sobre o tema
2016	**Dissertação** SOUSA, Silvia Regina Ramos de	Retenção e Valorização dos Professores da Educação Profissional: Contribuições para uma Política Pública no Estado do Piauí	O estudo contribui para o entendimento sobre a retenção e valorização dos docentes na rede estadual de ensino, assim como o impacto que as contratações temporárias podem causar na vida acadêmica do aluno, por não possuir um planejamento pedagógico voltado às necessidades do corpo docente da escola.
2017	**Tese** CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de	Professores da Educação Profissional: Reflexões sobre a Formação e Permanência na Docência	Como resultado da pesquisa descobriu-se que os docentes se apaixonam pela docência, seu próprio reconhecimento enquanto professores e o fato de auxiliar o desenvolvimento dos discentes os fizeram permanecer na profissão.
2017	**Dissertação** LAPA, Bárbara Castro	Tecendo um Traçado entre Autoformação Docente e Sentidos do Trabalho	Foi elaborado um curso massivo aberto e online que agregou em seu conteúdo as bases da Educação Profissional e Tecnológica, bem como conceitos de Autoformação e Sentidos de trabalho docente.

Quadro 1 - Teses e dissertações que abordam Educação Profissional

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Os artigos provenientes de periódicos também foram selecionados a partir dos mesmos descritores, segue abaixo um quadro sintetizando os referidos trabalhos.

QUALIS	REVISTA/TÍTULO/AUTOR	OBJETIVOS	CONSIDERAÇÕES
A2	Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, set./dez. 2016. **A Implicação do Trabalho do Formador na Constituição da Profissionalidade dos Licenciados** Hobold, M. de S.; Menslin, M. S.	Este artigo tem como objetivo central conhecer a implicação do trabalho do professor formador na constituição da profissionalidade dos egressos nos cursos de licenciatura.	Os dados coletados são derivados das falas dos professores formados, e auxiliam na análise e reflexões a respeito da formação das licenciaturas. Estes dados indicam a necessidade de repensar aspectos didático-pedagógicos dos formadores, sendo que muitos dos egressos referem-se à desatualização dos conhecimentos e da prática pedagógica.
A2	Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 41, p. 86-110, maio/ago. 2016. **Processos de Vida-Formação na Constituição da Docência na Educação Profissional Técnica.** Menezes, G. N. D.; Rios, J. A. V. P.	A pesquisa tenta entender como as experiências de vida-formação contribui para a docência na Educação Profissional Técnica.	Concluiu-se a grande relevância dos processos experienciais no desenvolvimento da vida docente.
B2	EDUCERE, Paraná, p. 10159-10177, out. 2016. **A Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Provocações e Dilemas** Oliveira, R. e Sales, M.	O presente artigo tenta estimular o debate e discussões em torno da formação dos docentes não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal de Ensino.	Conclui-se que há urgência de ampliação de estudos e discussões sobre a formação dos docentes da EPT.
B3	Crítica Educativa, Sorocaba, v. 3, n. 2 – Especial, p. 94-108, jan./jun. 2017. **Formação de Docentes para a Educação Profissional: Problemas e Desafios** Martins, J. C. M.; Soares, J. de S.; Negreiros, P. R. V. de; Souza, S. F. de.	O presente estudo tem como objetivo investigar a Formação de Professores para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a partir dos dados quantitativos, coletados pela Pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC)[1], realizada entre 2010-2014.	Os dados apresentados na pesquisa apresentam que apesar de, nesta modalidade de educação, os saberes tácitos sejam de grande valia, na medida em que contribuem para a qualidade da prática dos docentes, indubitavelmente, a capacitação pedagógico-didática auxiliaria, para promover, um maior significado e a possibilidade.
B3	Formação Docente, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016. **Prática Docente na Educação Profissional e Tecnológica: os Conhecimentos que Subsidiam os Professores de Cursos Técnicos** Pena, G. A. de C.	Esta pesquisa tem como objetivo debater sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), procurando identificar e avaliar os conhecimentos que subsidiam a prática docente na EPT, mais especificamente nos cursos técnicos de nível médio, no ensino das disciplinas técnicas.	Os dados do artigo demonstram que a prática docente na EPT é a soma da articulação de diversos tipos de conhecimentos, valorizados de forma diferenciada pelos docentes que dão maior destaque ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento prático na área de trabalho em que se insere o curso técnico e menor destaque ao conhecimento pedagógico.

B5	Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica (REBEPT), Rio Grande do Norte, v. 1, n.12, p. 96-110, 2017. **O caminho dos professores na Educação Profissional: percepções sobre o sentindo do trabalho e o trabalho docente.** Morais, J.K. C; Santos, M. G. M e Brandão, P. A. F.	O objetivo é verificar os conceitos de trabalho e trabalho docente de professores que atuam na Educação Profissional (EP).	Compreendeu-se que a pesquisa contribuiu com as discussões voltadas para a problematização da formação inicial e continuada dos professores para atuar no campo da educação profissional. Percebeu-se que os sujeitos entrevistados ainda apresentam uma fragilidade nos discursos ao abordar os conceitos de trabalho e de trabalho docente. Supõe-se que essa fragilidade venha dos cursos de formação inicial e da própria falta de formação continuada no trabalho docente.
B5	Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica (REBEPT), Rio Grande do Norte, v. 2, n.13, p. 81-93, 2017. **A Formação de Professores na Educação Profissional e Tecnológica: a Complexidade que Envolve a Permanência e Êxito dos Estudantes.** Silveira, R. B.; Gonçalves, L. F.; Maraschin, M. F.	Esta investigação tem como objetivo entender, por meio do Programa Permanência e Êxito (PPE), como se dá a formação continuada de professores no contexto da educação profissional e tecnológica.	Observou-se que as políticas educacionais para a formação docente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda não são consistentes e duradouras.
B5	Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica (REBEPT), Rio Grande do Norte, v. 2, n.13, p. 182-195, 2017. **A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica: Breve Caracterização do Debate.** Maldaner, J. J.	Neste artigo foram realizadas algumas considerações sobre a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, dando especial destaque à Rede Federal de EPT.	Defende-se neste trabalho que a formação de professores para a EPT é de grande importância para a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional. Nesse sentido, a Setec/ Mec vem estimulando as Instituições Federais a promover/ofertar licenciaturas para a EPT.
B5	Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v.6, n.1, p. 95-114, mar. 2016. **Licenciaturas Nos Institutos Federais: Em Busca de Saberes Docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio** Silva, F. R. A. da; Azevedo, R. O. M.	Este artigo tem por objetivo pesquisar quais Saberes Docentes os professores da educação profissional técnica de nível médio mobilizam em sua prática. Compreendendo que assim será possível traçar estratégias de ações formativas que contemplem os cursos de Licenciaturas existentes nos Institutos Federais (IF), especificamente no IF Amazonas.	Decorrente desse processo de pesquisa percebeu-se que, neste contexto, alguns aspectos são imprescindíveis ao professor. Dessa forma, conclui-se ser de grande importância possibilitar uma ampliação das investigações referentes a formação desse sujeito, que contemple as situações acima postas, o que delineia-se nos cursos de curta duração construído e realizado com os licenciados.

Quadro 2 - Artigos em periódicos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise geral dos estudos encontrados apontamos algumas categorias que foram encontradas na nossa pesquisa. Destaca-se que a categoria Educação Profissional foi central nos estudos e em alguns momentos estabelecia-se o diálogo com a formação de professores. Assim a relação entre os dois temas categoria aparece em praticamente todos os trabalhos elencados, com exceção da dissertação de Vaz (2016) e artigo de Harold e Menslin (2016). Em todas as outras investigações há a presença desta relação, nem sempre como a principal, muitas vezes só tangenciam as discussões apresentadas.

Observou-se ainda a característica de se tomar a categoria da Formação de Professores como foco. Contudo, destacamos que embora seja foco dos estudos o tema da formação de professores nem sempre apresenta uma definição clara como também os pressupostos que o configuraria. Desta forma, no artigo de Pena (2016), assim como no artigo de Morais, Santos e Brandão (2017) a temática não aparece de forma direta. Já nas dissertações de Quevedo (2016), Cossetini (2016) e Souza (2016), da mesma forma no artigo de Harold e Menslin (2016) são apresentados mais elementos descritores dessa categoria e seus principais referenciais. Na dissertação de Vaz (2016), o tema da formação docente para EPT aparece apenas em sua conclusão e no artigo de Silva e Azevedo (2016) é detalhado um percurso metodológico de formação com a denominação licenciatura em educação profissional. No artigo de Silveira, Gonçalves e Marachin (2017), os autores citam a discussão de Machado sobre a formação de professores para EPT, como deveria ser a licenciatura.

A categoria Saberes Docente é encontrada apenas na dissertação de Caparrós (2016) e no artigo de Silva e Azevedo (2016) que a tem como categoria central, entretanto, aparece de maneira bem discreta na dissertação de Cossetini (2016) e um pouco no artigo de Pena (2016).

A categoria Vivências Docente surge muito discretamente na dissertação de Quevedo (2016), todavia é a categoria central do artigo de Menezes e Rios (2016). A categoria Profissionalidade Docente consta na Dissertação de Vaz (2016) e no artigo de Hobold e Menslin (2016). Enquanto Sentidos do Trabalho Docente aparece na Dissertação de Lapa (2017) e no artigo de Morais, Santos e Brandão (2017), e de maneira transversal na dissertação de Nascimento (2016). Finalmente, a última categoria elencada, Prática Docente se faz presente no artigo de Pena (2016), discretamente no artigo de Martins, Soares, Negreiros e Souza (2017) e indiretamente nas dissertações de Quevedo (2016), Vaz (2016) e Cossetini (2016).

Com esse levantamento observamos que a maioria das pesquisas é de cunho qualitativo e também é majoritária a utilização de questionário e entrevistas em seus instrumentos, apesar de algumas não evidenciarem seus pressupostos metodológicos de

maneira clara. Identificamos que a maior incidência de pesquisas do material selecionado está na região sudeste e não encontramos nenhum trabalho sobre o assunto pesquisado na região Centro- Oeste.

Araújo (2017), ao realizar um estudo monográfico sobre propostas de licenciaturas nos institutos federais realizou um levantamento bibliográfico em eventos da área de educação e identificou um baixo número de trabalhos que analisaram de alguma forma a licenciatura em educação profissional como proposta para a formação dos professores na educação profissional e destacou as contribuições de

> Moura (2008), Machado (2008) e uma discussão empreendida pela Setec com base em Pacheco (2011) e Pereira (2016) e Pereira; Mororó (2016) foram as propostas mais próximas de estudos, debatendo sobre um formato de uma licenciatura em educação profissional para formar os professores para atuar nesta modalidade." (p. 23)

De certa forma, nosso estudo dá continuidade ao recorte temporal elegido por Araújo (2017) e assim identificamos a baixa quantidade de trabalhos que se centram na análise da licenciatura em Educação profissional, porém, ao mesmo tempo, vimos uma crescente de debate sobre essa proposta de formação aparecer agora em estudos mais recentes. Como observamos nas dissertações de Hupalo (2016) e Nascimento (2016) que conclui a falta e formação pedagógica para os professores de Educação Profissional, e Lapa (2017) que apresenta um curso desenvolvido no IFAM, no intuito de suprir, mesmo que maneira incipiente, essa falta. Bem como nos artigos de Oliveira (2016) e; Silveira, Gonçalves e Maraschin (2016) que demonstram preocupação com essa questão. E o que podemos verificar como avanço nesse estudo é o artigo de Maldaner (2017), que cita os esforços do MEC em estimular a oferta da Licenciatura em Educação Profissional nos IF. Isso pode ser também pelo fato de que a resolução do CNE/CP n. 02/2015, é de 2015 e mesmo tendo-se a resolução n.06/2012 que versa sobre as diretrizes para a educação profissional na qual no capítulo V destaca as possibilidades de formação pedagógica para a atuação na modalidade vemos que em termos de rede federal a oferta do formato da complementação pedagógica como uma segunda licenciatura se consolida dentro dos institutos aproximadamente somente após o ano de 2015.

Em relação à categoria de análise da profissionalidade observou-se que apenas dois estudos a tratou e com análises a partir ao do papel do formador ou do contexto da prática docente. Entendemos que profissionalidade com um construto de natureza compósita sob o qual os sujeitos professores constroem seus modos de ser e estar na profissão docente na relação objetividade e subjetividade com marcas sociohistóricos da própria modalidade de ensino e da constituição de como se configura no contexto do capital o trabalho docente requerido como ação profissional é também uma possibilidade de análise que pode ser melhor explorada ao se focar em diferentes perspectivas metodológicas das ofertas de cursos de licenciaturas em educação profissional. Agregando-se, assim,

diferentes dimensões da docência que se configura no contexto da educação profissional: os conhecimentos, as políticas, as abordagens didáticos-pedagógicas, dentre outros.

Do mesmo modo, o debate sobre vivências no trabalho docente foi feito também em apenas dois trabalhos aspecto que pode ser melhor aprofundado a partir de estudos de egressos dos cursistas que participaram de cursos de licenciaturas em educação profissional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do levantamento bibliográfico percebemos que o tema, apesar de ainda ter tímidas publicações relacionadas à proposta de licenciatura em educação profissional, sempre há citações sobre a importância de se verificar ações que proporcione aos docentes da EPT uma formação mais completa, mais humana indo na contramão de propostas reducionistas e aligeiradas. Ademais, esses professores, posteriormente, poderão proporcionar aos seus alunos uma educação menos tecnicista e mais omnilateral.

Aprofundando nos eixos da nossa investigação, aliando a formação de professores da EPT, tendo uma proposta de uma Licenciatura voltada para essa modalidade e compreendendo a profissionalidade desses docentes buscamos contribuir para o fortalecimento da EPT e de seus professores, na defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf >. Acesso em: 20 set. 2018.

________ **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf >. Acesso em: 14 jun. 2019.

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife.** UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias.** 1ª edição. Chapecó, SC: Argos, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Campus Samambaia. **Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Profissional - Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados.** Brasília, 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997, (Questões de nossa época, 63).

MACHADO, Lucília R. S. **O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível Em < http://goo.gl/97Hpfm> Acesso em: 02 de outubro de 2018.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação.** São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan/dez, 2005. 105-126p.

______. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem.** Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, nº 15, jan-jun, 2007, 18-42.

CAPÍTULO 22

IDENTIDADE DO PEDAGOGO: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ: ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SOCIAL

Data de aceite: 01/06/2021

Dirno Vilanova da Costa
Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação EM Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pedagogo do Instituto Federal do Piauí (IFPI), *campus* São Raimundo Nonato (PI)

RESUMO: O pedagogo desempenha atividade profissional na educação pela relevância política e social que comporta, pois seu objetivo é pautado no desenvolvimento da formação humana. Sua identidade está relacionada ao movimento dialético, entre o social, o histórico e cultural, mediado pela atividade trabalho, porém com limitações, bem como a diferentes possibilidades e contextos. Este estudo teve como objetivo discutir a identidade do profissional pedagogo, no que tange sua atuação contemporânea, pelo reconhecimento do seu papel, funções, e transformações no decorrer do tempo. Essa produção é resultado de discussões a partir do projeto de pesquisa intitulado: A Identidade do Pedagogo no instituto federal de educação do Piauí: formação e atuação. Registrado na Coordenação de Pesquisa do Instituto Federal de Educação de São Raimundo Nonato-PI, sob o n° 23175.000290/2017-41 e se respalda em uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo, de natureza bibliográfica e, de campo, utilizando de referenciais de base como: Carvalho (2011), Ciampa (2005), Hall (2007), Dubar (2005), Nóvoa (2002) dentre outros referenciados neste trabalho que foram licenciatura. Sobre o campo de atuação e suas condições de trabalho, o pedagogo vem exercendo inúmeras atividades que o caracteriza como um profissional de função generalista, e que sua identidade perpasse o movimento dialético entre o pessoal, social e cultural, e em constante transformação.
PALAVRAS-CHAVE: Formação, Identidade profissional, Atuação profissional.

ABSTRACT: The pedagogue plays his role and professional activity in education for the political and social relevance that it entails, since its objective is based on the development of human formation. Its identity is related to the dialectical movement, between social, historical and cultural, mediated by work activity, but with limitations, as well as different possibilities and contexts. The purpose of this study was to discuss the identity of the pedagogical professional, regarding their contemporary performance, for the recognition of their role, functions, and transformations over time. This production is the result of discussions based on the research project titled: The Pedagogical Identity in the federal institute of education of Piauí: training and acting. Registered in the Coordination of Research of the Federal Institute of Education of São Raimundo Nonato-PI, under No. 23175.000290 / 2017-41 and it is supported in an exploratory research of qualitative character, of bibliographical nature and, of field, using of base reference like : Carvalho (2011), Ciampa (2005), Hall (2007), Dubar (2005), Nóvoa (2002) among others referenced in this work that were undergraduate. Regarding the field of work

and its working conditions, the pedagogue has been carrying out innumerable activities that characterize him as a professional with a generalist function, and that his identity permeates the dialectical movement between personal, social and cultural, and in constant transformation.
KEYWORDS: Training, Professional identity, Professional performance.

1 I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas no Brasil, a pesquisa em educação tem avançado na perspectiva de contribuir com as bases epistemológicas para formação docente e de pedagogos, que está inserido em uma prática educativa escolar. As produções teóricas e acadêmicas tratam da educação, em que o ser humano é visto como produtor de sua própria existência. Ao transformar a natureza pela atividade, utilizando-se de instrumentos o homem realiza o trabalho, tornando-se um ser histórico, social e cultural, dessa forma, modifica a natureza externa e interna, num processo dialético de construção de sua identidade com a realidade objetiva e subjetiva pelo processo educativo e pelo trabalho. (MARX, 1985, CIAMPA, 2005)

Neste contexto, as instituições formativas buscam como resultado de pesquisas perspectivar políticas públicas educacionais que visem a melhoria de práticas educativas que valorizem os profissionais da educação e com isso produzem identidade e significados em sua área de atuação. A concepção de identidade parte do pressuposto de que ao longo da nossa vida assumimos concomitantemente diversos papéis mediante ações que realizamos e que são nomeadas e determinadas pela sociedade, assim agimos mediante as determinações sociais e as expectativas dos outros, assim, a identidade é algo construído histórico, social e cultural. (DUBAR, 2005)

Nessa perspectiva, a construção da identidade do pedagogo do Instituto Federal do Piauí (IFPI) se desenvolve nessa dialética mediante as expectativas mediadas pelo trabalho, reconhecimento e a sua prática profissional na relação com os docentes, discentes e comunidade escolar. Sendo assim, o contexto do trabalho do pedagogo é multideterminado e dinâmico pelas relações que se estabelecem destes com a realidade em que atua.

Os conhecimentos produzidos no movimento da prática incorporam novas concepções acerca do seu papel social como pedagogo profissional da educação, constituindo-se em um processo que incorpora em suas atividades novas concepções sobre sua profissão, produzindo significados e sentidos que contribuem para a identidade do pedagogo do IFPI e, também colabora para a construção da identidade da instituição de ensino, consoante as problemáticas sociais que se manifestam no universo da escola, sendo esse um *lócus* de aprendizagem com um público de contextos econômicos, sociais e culturais que se inter-relacionam dialeticamente.

Nessa direção, o processo de desenvolvimento profissional do pedagogo se constrói na prática educativa cotidiana, que supere os aspectos técnicos e perpasse uma prática

que alcance a dimensão afetiva e social do discente. O presente trabalho é norteado a partir da seguinte inquietação: Como o pedagogo constrói sua identidade profissional na perspectiva de sua atuação e formação?

O interesse em estudar a temática identidade profissional, formação e atuação do pedagogo, justifica-se pela relação profissional do pesquisador, suas memórias de vida escolar e das vivências como pedagogo do IFPI. Assim, motivado por essa temática visa resultados que colaborem na pratica dos profissionais em educação do IFPI, sobretudo os pedagogos.

Tem-se como objetivo geral compreender a construção do processo de construção identitária dos (as) pedagogos (as) do IFPI. De modo especifico buscou-se verificar como se desenvolve a prática profissional do pedagogo e sua perspectiva com relação ao desenvolvimento profissional. Destarte, o resultado da pesquisa possibilitou uma reflexão crítica sobre o objeto em estudo, de forma a colaborar com a prática educativa do pedagogo e demais profissionais da educação.

2 | A IDENTIDADE PROFISSIONAL: A MEDIAÇÃO ENTRE O SOCIAL E O PROFISSIONAL

No cenário socioeconômico, político e cultural contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, cai o mito de uma identidade estável e única e abre-se caminho para a construção de novas identidades e a produção de novos sujeitos através rupturas e recomposições. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. (HALL, 2007).

A formação e atuação se relacionam na composição da identidade social e profissional do pedagogo e de outros profissionais da educação. Essa relação é dialética, pois para Dubar (2007) a identidade profissional se configura numa esfera específica de um campo de trabalho impetrado pelas identidades individuais, em ato de pertença.

Consoante, as relações sociais que estabelecemos no ambiente de trabalho e fora dele produz novas realidades e novas necessidades que vão apontando para o surgimento de outras possibilidades, que se estruturam na forma de significados, que ora se confrontam, pois segundo Ciampa (2005) sempre há a pressuposição de uma identidade, ou seja, ao assumir determinados papéis, estes já estão previamente definidos. Portanto, as identidades pressupostas são idealizações realizadas por outros e assumidas por sujeitos de certa coletividade.

Destarte para Hall (2006) as identidades, rompem ou se juntam aos anteriores num processo constante de desestruturação e reestruturação. Circunstâncias, históricas, econômicas, socais, éticas, afetivas, institucionais, individuais e coletivas, interagem a nível macro e micro, modificando, fragmentando, deslocando, desarticulando o estabelecido, criando outras perspectivas e gestando novas possibilidades para as identidades individuais

e profissionais. Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não.

Para o autor supracitado, a identidade e a diferença são processos produzidos cultural e socialmente, não são naturais, não se constituem essências. É através da linguagem que criamos a identidade e a diferença, e lhes atribuímos sentido. A identidade e a diferença só podem ser entendidas dentro de um sistema de significação (representação) que lhes confere sentido através da linguagem. Diferentes fatos e atitudes adquirem diferentes significados a partir das representações que deles são feitas.

Assim, dialogando com Ciampa (2005, p.12) "[...] a identidade se processa na interação social, implicando necessariamente, atividade e consciência". Dessa forma, a atividade se desenvolve através de uma ação, trabalho que nessa concepção humaniza o homem de acordo com Marx é o processo da vida real das pessoas. A atividade humaniza o homem, a partir do pressuposto de que por ela o homem se diferencia dos demais animais, constituindo sua singularidade humana e conforme Leontiev (1977, p. 3) "a característica constituinte da atividade é que ela tem um *objeto*", que nesse movimento do homem com o objeto se traduz numa relação dialética constituidora do humano.

Para Ciampa (2005), a relação social que estabelecemos com os outros confere à identidade uma espécie de síntese da articulação da igualdade e da diferença, ou seja, identidade tanto pressupõe o sentimento de pertencimento, na qualidade do que é idêntico quanto pressupõe reconhecer-se como alguém diferente, como único, singular; com isso, afirmamos que a nossa singularidade é constituída socialmente. Ou ainda, considerar que a identidade é articulação da igualdade e da diferença é afirmar que cada indivíduo constitui uma identidade que é pessoal, mas que foi construída mediante a relação com os outros, pois é tomando por base os outros que nos reconhecemos como diferentes.

Ainda segundo o autor, a identidade é questão social e não natural. O autor explica que, durante a nossa vida, assumimos vários papéis sociais, o papel de filha, de mãe, de mulher, de supervisora, de esposa, de amiga, dentre outros. De acordo com este autor, "o papel é uma atividade padronizada previamente" (CIAMPA, 2005, p. 135).

A identidade pressupõe movimento, atividade, trabalho e que nas relações sociais que estabelecemos com o meio, criamos possibilidades de estar sempre em articulando a igualdade e a diferença. Para Ciampa (2005), pode-se afirmar que mesmo a identidade humana sendo metamorfose e que se processa numa relação dialética entre atividade, consciência e meio, conduz o homem a constituição identitária. Esta se desvela num dinamismo, onde as possibilidades de ultrapassar a "mesmice", e processar a objetividade humana produz sua subjetividade, contudo nem sempre se caminha rumo a produção de sua autonomia e emancipação. Assim, o processo de construção da identidade do pedagogo, pode se constituir na relação dialética estabelecida com seus pares, nas condições materiais em que realiza seu trabalho, nos elos que formam com a comunidade e as atividades que desenvolvem no seu cotidiano.

3 I TRAÇANDO OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, o processo de operacionalização da investigação para o alcance dos objetivos propostos foi composto por uma sequência de momentos: levantamento das fontes referentes ao objeto da investigação; a coleta dos dados; a análise e discussão dos resultados.

Nessa perspectiva, a pesquisa enquadra-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa do tipo descritiva, devido abranger aspectos importantes como a visão holística, ou seja, a compreensão das inter-relações que emergem no contexto escolar (GIL, 2008). A modalidade de pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que nem sempre pode ser quantificada, ou seja, com um universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondentes a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (MINAYO, 2002).

Para o levantamento das informações, realizou-se consultas a fontes, como artigos científicos e documentos, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica no âmbito da reflexão teórica e a pesquisa *online* por meio de acesso a banco de dados científicos com registros de dissertações, teses, e artigos qualificados pela CAPES etc. Essas fontes e documentos explorados durante o desenvolvimento da investigação, permitiu instrumentalizar os processos específicos da pesquisa e para a consecução dos objetivos.

Utilizou-se para coleta de dados, o questionário fechado, que no entender de González Rey(2012) é mais comum quando se tem como objetivo obter informações objetivas que seja suscetível de descrição e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa, por meio de sua relação com outras informações. Quanto ao questionário com perguntas abertas, Gonzalez Rey(2012) sinaliza que assim como a entrevista, esse instrumento permite que o sujeito se expresse de livre e mais espontâneo.

A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal de Educação (IFPI) em três *Campus* diferentes. Os sujeitos que integraram o universo pesquisado foram três pedagogos. A opção pela escolha destes baseou-se nos critérios de tempo de experiência na Educação Básica e experiência profissional, no mínimo 2 anos como pedagogo na instituição investigada.

Os dados coletados foram organizados e interpretados, de acordo com a técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2009), que consiste em identificar, categorizar os elementos fundamentais da palavra dita ou escrita, compreendendo de modo interpretativo as entrelinhas dos discursos.

3.1 Resultados e discussões

Segundo Pádua (2000) a análise de dados é uma etapa da investigação de suma importância, pois através dessa atividade há condições de evidenciar a criatividade do

pesquisador, classificando e organizando as informações coletadas, estabelecendo relações existentes entre os dados.

Na intenção de identificar como o pedagogo técnico do IFPI, constrói sua identidade e se constitui profissionalmente, e verificar quais fatores do cotidiano, do trabalho pedagógico fora da sala de aula, são importantes na construção da identidade do Pedagogo, obteve-se informações que se organizaram em quatro eixos: **Atuação profissional do pedagogo; Desenvolvimento profissional do pedagogo; Construção da identidade profissional do pedagogo e dificuldades no exercício da profissão**.

Assim, para preservar os nomes dos interlocutores, mantidos em sigilo por questões éticas, utilizou-se de pseudônimos: Rubi, Diamante e Esmeralda. O quadro a seguir mostra o perfil dos interlocutores.

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO/TITULAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NO IFPI	TEMPO DE SERVIÇO EM OUTRA INSTITUIÇÃO
Rubi	28 anos	Graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão	02 anos e 08 meses	08 meses de docência na educação básica rede municipal de Timon - MA
Diamante	40 anos	Licenciatura em Pedagogia e Especialista em Supervisão do Ensino Aprendizagem	03 anos	16 anos de docência na educação básica
Esmeralda	43 anos	Licenciatura em Pedagogia e Especialista em Psicologia Clínica e Mestre em Educação – Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	01 ano e 6 meses	24 anos de docência na Educação Infantil, Supervisão, Coordenação e docência no ensino superior

Quadro 01: Perfil dos interlocutores

Como se observa do quadro 01, todos os interlocutores possuem experiência na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que significam que os conhecimentos adquiridos na profissão são relevantes para o desenvolvimento profissional. Além disso, a formação de pós-graduados *lato sensu* e *stricto sensu* sinaliza a preocupação dos interlocutores com seu comprometimento com sua atividade profissional que pode ser exercida com mais autonomia. No entender de Nóvoa (2002), durante a formação continuada e o exercício profissional o docente consolida seus conhecimentos e aprendizagens que dão especificidade ao seu trabalho.

Dessa maneira, percebe-se uma relação entre a formação e a atuação do pedagogo para a constituição da sua identidade profissional, advinda de sua atividade na docência e de sua mediação enquanto pedagogo também enriquecida pela mediação que este faz com os demais profissionais da educação e discentes, o que para Ciampa (2005, p. 75)

"[…] o significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade - e a nova identidade".

3.1.1 Atuação profissional do pedagogo

O perfil do pedagogo está pautado em resolução e diretrizes que norteiam o seu conhecimento técnico e científico. Este é movido por atividades que consolidam sua ação profissional, como se pode verificar nos relatos a seguir:

> "[...] atividades de acompanhamento do trabalho docente de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, crítica e criativa. [...] acompanhamento do desempenho escolar discente, de forma que o mesmo se perceba como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Esse trabalho também tem como uma de suas principais atividades buscar formas de articular toda a comunidade escolar (docentes, alunos, pais)". (RUBI)

> "Participação em colegiados, reuniões de conselhos, comissões e implantação de cursos, reuniões de planejamento da instituição e aplicação de projetos, análises de desempenho acadêmico do aluno, entre outros". (DIAMANTE)

> "atendimento a alunos e pais de alunos; atendimento aos pais e familiares, articulação e participação em Conselhos de Classe, acompanhamento das notas dos alunos, através de boletins e encaminhamentos cabíveis, elaboração de pareceres pedagógicos, conforme demandas, articulação, organização e participação nas reuniões de pais, orientação aos docentes, organização de encontros pedagógicos, busca de alternativas e articulação da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial; participação das reuniões internas, quando solicitado, coordenação e participação em grupos de estudo e orientação a alunos do PIBIC". (ESMERALDA)

As atividades mencionadas confirmam o que está disposto nas Diretrizes Curriculares do Pedagogo (2006), que consistem em atividades de acompanhamento e apoio escolar, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.

Chama a atenção nos relatos à importância da presença do pedagogo nos espaços deliberativos: "*Participação em colegiados, reuniões de conselhos, comissões e implantação de cursos* [...]" (DIAMANTE). "[...] *organização e participação nas reuniões de pais* [...]" (ESMERALDA). Sobre isso, Ciampa (2005) diz que a constituição da identidade do indivíduo está movida por questões políticas, condições sociais e institucionais, onde o mesmo se insere.

A partir dos relatos dos interlocutores é possível verificar que a amplitude de seu trabalho, pela diversidade de atividades movimentada pela relação dialética entre seus pares, no que tange a participação em colegiados e comissões, reuniões de pais, ainda que contribua para formação de sua identidade, percebe-se que os mesmos estão sempre se constituindo, pois são nesses espaços do cotidiano que o pedagogo se afirma como profissional o que corrobora com a tese de Ciampa (2005, p. 90) quando afirma que "[...] o indivíduo isolado é uma abstração [.. .] a identidade se concretiza na atividade social.

O Mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata é falsa".

3.1.2 Desenvolvimento profissional do pedagogo

O contexto brasileiro, comparado com outros países da América Latina, formação e desenvolvimento profissional ainda está distante, porque o próprio País é carente de política pública educacional e programas em formação continuada e permanente, porém o desenvolvimento profissional implica desenvolvimento pessoal.

Partindo desse entendimento, o sujeito consciente de sua ação é impelido por condições objetivas para realizar de modo favorável sua atividade. Desse modo, formação e desenvolvimento profissional estão interligados.

Como se pode observar no relato de Rubi há um inconformismo com a falta de formação ofertada pela instituição: "*Infelizmente o IFPI não oferece formação continuada aos pedagogos* [...] *não oportunizando um momento de formação (já que muitas vezes esses encontros se perdem em discussões meramente técnicas do trabalho do pedagogo) e reflexão crítica sobre nossa prática*".

Dessa forma, a reflexão crítica, segundo Liberali (2004), representa estágio mais desenvolvido de consciência, permitindo o reconhecimento por parte do professor do seu estado de alheamento quanto ao divórcio da teoria e da prática, por exemplo, ou quanto ao contexto sócio histórico vivido por ele. Com isso, a capacidade de analisar a realidade social, política, histórica se torna urgente e necessária, para nos tornar aptos a elaborar posicionamentos diante dos acontecimentos com vistas à transformação social.

Desse modo, identifica-se que o cotidiano do trabalho do pedagogo com seus dilemas e desafios, às vezes não superados, possibilita esse profissional o sentimento de reconhecimento e dessa forma demonstra capacidade suficiente para lidar com diversos perfis de alunos, e professores num contexto heterogêneo.

Na redefinição de sua profissão, o pedagogo direciona sua ação para garantir sua realização pessoal e profissional, assim os entrevistados fizeram a seguintes sugestões: "[...] *Possíveis formações em relação aos alunos que chegam e estão em situações de vulnerabilidade, são deficientes, então é necessária uma adequação no atendimento que de certa forma será diferenciado*". (DIAMANTE). "*Seria interessante à oferta de doutorados profissionais (a exemplo do que já acontece com o Metrado) e fóruns da equipe pedagógica, para troca de experiência e busca conjunta de alternativas para superação dos desafios surgidos no cotidiano*". (ESMERALDA).

Partindo desse pressuposto de que o IFPI, lócus de trabalho dos interlocutores da pesquisa, ainda não oferece uma formação continuada, no âmbito do trabalho, esse pensamento traduz a ideia de que há uma necessidade de elaborar propostas formativas para promover o desenvolvimento profissional.

3.1.3 Construção da identidade profissional do pedagogo e obstáculos no exercício da profissão

Discutir a identidade docente, saberes e significados, traz novas possibilidades de reflexão sobre o cotidiano escolar, bem como novas possibilidades de construção e reconstrução de novas práticas docentes. Ciampa (2000) diz que sempre há a pressuposição de uma identidade, ou seja, ao assumir determinados papeis estes já estão puramente definidos. As identidades pressupostas são idealizações realizadas por outros, e é assumida por sujeitos de certa coletividade.

Nesse sentido, pensar sobre a atuação profissional do pedagogo e perceber suas dificuldades no trabalho, torna-se uma realidade imprescindível para reflexão e ressignificação de sua identidade. Com relação ao trabalho realizado e suas contribuições para a constituição profissional, os entrevistados afirmaram que:

> "[...] contribui na medida que me faz refletir sobre a minha prática enquanto pedagoga, quando me deparo com problemas oriundos da prática docente, ou mesmo da comunidade escolar em geral que me fazem refletir sobre minha pratica". (RUBI)
>
> "Contribui no sentido que o setor onde trabalho é de onde sai o planejamento da parte educacional e necessariamente são as atribuições corretas para o pedagogo assumir e desenvolver. Portanto, ajuda na desenvoltura profissional, conferindo capacidade resolutiva e prática no atendimento aos recursos humanos". (DIAMANTE)
>
> "Pelas trocas proporcionadas pelos colegas de equipe, de um modo geral, mais experientes quanto às especificidades do trabalho do IFPI, em especial com a Educação Profissional". (ESMERALDA).

Nos relatos ficou evidente que o pedagogo reconstroem o significado de sua atuação profissional: [...] *fazem refletir sobre minha pratica*". (RUBI). O pedagogo estar atento às possibilidades de sentir-se útil: *ajuda na desenvoltura profissional, conferindo capacidade resolutiva e prática no atendimento aos recursos humanos*". (DIAMANTE). E, há no exercício da profissão trocar os conhecimentos com outros profissionais, como afirmou Esmeralda: "*Pelas trocas proporcionadas pelos colegas de equipe, de um modo geral, mais experientes* [...]". Esses relatos confirmam o que conclui Romanowski (2007, p. 38) "portanto, o significado de profissão engloba o fazer, o pensar e o declarar sobre o que se faz. Representa, ao mesmo tempo, o meio que cada sujeito produz sua própria subsistência".

Verifica-se que a construção da identidade do pedagogo é permanente e variável, e se desencadeia de várias formas, depende do contexto de trabalho e das relações sociais que estabelece no ambiente de trabalho e seu envolvimento na ação de acompanhamento pedagógico docente e discente.

No que se referem aos obstáculos no trabalho, obteve-se os seguintes relatos:

> “[...] muitas vezes não consigo desempenhar minha função principal de pedagogo, que é a formação contínua docente, porque fico ‘presa’ à atividades meramente burocráticas, tais como organização de reuniões, relatórios e outros documentos. Outra dificuldade é que geralmente no IFPI, como um todo, o trabalho do pedagogo é visto como voltado unicamente para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Soma-se a isso, o fato de não termos uma formação continuada em serviço, se tivéssemos essa formação conseguiríamos resolver as dificuldades citadas anteriormente”. (RUBI)

> “Incompreensão das regras estabelecidas pela instituição e que já não são mais adequadas; Outras regras que não são cumpridas por docentes e técnicos; Falta de recursos mais específicos; Formação específica para o coordenador pedagógico; delimitação do trabalho pedagógico; necessidade de instrumentais para realizar o trabalho e volume de trabalho inadequado”. (DIAMANTE)

> “A incompreensão geral (inclusive de membros da própria equipe pedagógica) acerca do papel do pedagogo e mais amplamente do setor pedagógico e suas possibilidades de contribuição para o êxito educacional”. (ESMERALDA)

É importante destacar que o pedagogo, no seu trabalho diário também atende a exigências de ordem burocrática e filosófica, tais como Elaboração e reformulação de Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos, Elaboração de Projeto Político Institucional, participação em colegiados, em Núcleos Docentes Estruturantes, comissões de avaliações de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Além disso, participam de discussão de normas internas, conselho de classe, adequação de regimentos internos e participação em órgão de deliberação colegiada na administração superior, conforme ressaltam os depoimentos.

O relato de Rubi sinaliza a consciência de suas atribuições, no entanto, há um falta de identificação na atuação, pois a mesma se reduz as atividades burocráticas: “[...] *muitas vezes não consigo desempenhar minha função principal de pedagogo,* [...], *porque fico ‘presa’ à atividades meramente burocráticas*. Essa fala contrapõe-se com o pensamento de Ciampa (2005, p. 36), quando afirma que “identidade é metamorfose é transformação” e ainda neste sentido Ibiapina, (2017, p. 315), afirma

> […] refletir é movimento do pensamento que gera autoconhecimento e autoconsciência […] que embasam as ações e para a produção de um novo agir, qualitativamente superior e com mais poder transformativo.

Observa-se também no relato de Diamante ao se referir a falta de “[...] *delimitação do trabalho pedagógico* [...]” e no relato de Esmeralda: “*a incompreensão geral (inclusive de membros da própria equipe pedagógica) acerca do papel do pedagogo* [...]” deixam evidente que as atribuições do pedagogo, ainda não são suficientes nas suas condições materiais de exercício da profissão, suficiente para construção de sua identidade profissional de acordo com a sua perspectiva no tocante a um direcionamento que possibilite um bem estar na profissão.

As falas de Rubi e Diamante, respectivamente: “[...] *não termos uma formação continuada em serviço, se tivéssemos essa formação conseguiríamos resolver as*

dificuldades citadas anteriormente". "*Formação específica para o coordenador pedagógico* [...]" deixam explicitas a necessidade de uma formação profissional em serviço.

A construção da identidade de pedagogo que também se dar na trajetória profissional, revelados na exposição das dificuldades no exercício do trabalho dos sujeitos entrevistados, confirma a assertiva de que "[...] uma identidade humana é sempre negação do que a nega" (CIAMPA, 2005, p. 38).

Pelos relatos foi possível observar e analisar que a crise de identidade na Educação afeta não somente os docentes, mas outros profissionais da educação como os pedagogos técnicos, seja por falta de formação inicial fortalecida, seja por ausência ou mesmo presença de formação contínua a fim de atender as demandas presentes na comunidade estudantil (docentes, discentes, pais e responsáveis por alunos).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se de modo parcial que o mundo objetivo mediado na relação entre o sujeito e seu meio social, historicamente construído, está relacionado ao homem e a natureza, conjugados com as categorias educação e trabalho, de acordo com os estudos de Dubar (2007), Ciampa (2005), em consonância com os resultados dos questionários aplicados. Contudo, as respostas dos interlocutores se confrontam e se afirmam com as expectativas dos mesmos e com inquietações, no que se referem a atuação profissional.

Conclui-se através dos dados que as expectativas de atuação não foram atingidas, devido a atuação generalizante do pedagogo no IFPI, bem como a existência de inconformismo em relação a ausência de programa de formação continuada não ofertada pela instituição, o que sobremaneira contribui e afeta a produção da sua identidade profissional, no sentido de atuação e formação que culminam com uma crise identitária desses profissionais, por não apresentar um recorte especifico de atuação desse sujeito no seu campo de trabalho.

Foi possível também durante a pesquisa, identificar a forte influência do social, através da categoria mediação entre o individual e o coletivo na construção de suas identidades profissionais. Nesse sentido, concebe-se identidade como algo em movimento, em transformação, denominada de Ciampa (2005) por metamorfose.

Assim, este estudo aponta para a necessidade de políticas de formação continuada, no âmbito do IFPI, no sentido de reorganizar a atividade profissional do pedagogo, pois para Dubar (2005) a identidade profissional se configura num determinado campo de trabalho, que possibilita de mudança na dialética homem, sociedade, natureza, trabalho e atividade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

CIAMPA, A. da C. A estória do Severino e a história da Severina: ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUBAR, Claude. 2006. A crise das identidades. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamentos.

CURY, Carlos Roberto, J. **Educação e Contradição**. Elementos Metodológicos para uma análise crítica, Cidade: Editora, 1989.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. 2006. Da diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EFMG.

____________ A identidade cultural na pós-modernidade. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IBIAPINA, Ivana M.L de M. Reflexão e colaboração com professores universitários: Dupla estimulação para a compreensão do que é reflexão crítica. In: SOARES, A. M.F; CARVALHO W. R. L; SOUSA, A.T.S(Orgs) Metodologia de Pesquisa: Abordagens Críticas e reflexivas, Teresina: EDUFPI, 2017. P. 307 a 326

LIBERALI, F.C.: As linguagens da reflexão. In. A formação do professor crítico: As linguagens dor Professor Crítico/Maria Cecilia Camargo Magalhães, (org)- Campinas, SP, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica a economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MINAYO, M. C. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA.A (org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2002.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática/ Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004

ONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade. São Paulo: Educ, 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **Pesquisa em Educação**: Métodos e Modos de Fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CAPÍTULO 23

PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CIDADE DE SANTO ANDRÉ -SP

Data de aceite: 01/06/2021

Sonia Maria Pereira Oliveira
Universidade Federal de São Paulo. Acadêmica do curso de Mestrado em Educação

Jorge Luís Barcellos Silva
Professor orientador da Universidade Federal de São Paulo

RESUMO: O presente trabalho se vincula à pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O objetivo da pesquisa é identificar e analisar a percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente a influência das reformas curriculares no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nas regiões periféricas do município de Santo André, no Estado de São Paulo. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico da pesquisa a abordagem qualitativa, levantamento e análise bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada. A pesquisa valeu-se do método hermenêutica-dialética e da técnica de triangulação para análise dos dados, que indicam que a percepção dos professores, no que tange as reformas curriculares, incide sobre o seu processo formativo e suas ações de sala de aula, promovendo o desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública, Reformas Curriculares, Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT: The present work is associated with the master research developed with the Graduate Program in Education at the Federal University of São Paulo (UNIFESP). The objective of this research is to identify and analyze the perception of teachers in the early years of elementary school, given the influence of curricular reforms on the professional development of teachers that work in the peripheral regions of the Santo André city, in the State of São Paulo. Therefore, we adopted the qualitative approach, bibliographic survey, and bibliographic analysis as a methodological research procedure. Besides, we utilized semi-structured interviews as a data collection instrument. The research used the hermeneutic-dialectic method and the triangulation technique for data analysis, which indicates that the perception of teachers, in terms of curricular reforms, affects their formative process and their classroom actions, promoting the professional development.

KEYWORDS: Public School, Curricular Reforms, Teaching Professional Development.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do desejo de entender melhor a docência e os fatores que levam o professor a ampliar seus conhecimentos. Durante o meu processo de formação participei de vários cursos promovidos no local de trabalho

e a nível de especialização. Em 2018, início no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), campus Guarulhos, na linha de pesquisa com as temáticas da escola pública, da formação de professores, e das práticas pedagógicas, sob a orientação do professor Doutor Jorge Luiz Barcelos da Silva.

Na interlocução com as disciplinas estudadas e a discussões do grupo de estudo GEPEPINFOR (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escola Pública, Infância e Formação de Educadores, o qual tem como objeto de investigação a educação pública e a formação dos professores), foi se delineando o objeto de estudo desta pesquisa a qual está centrada no desenvolvimento profissional do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante os estudos, foi possível observar que a formação se apresenta como espaço importante no processo da construção profissional do professor, sendo um processo contínuo e acumulativo de saberes. Segundo Gatti (2019), os professores enfrentam desafios de criar condições de aprendizagem dos conteúdos considerados relevantes pela sociedade, bem como fatores culturais, éticos, sociais, os quais o farão refletir sobre os aspectos relacionais criados no ambiente escolar. Portanto, os conhecimentos dos professores sobre a docência são adquiridos à medida em que ele exerce a profissão. Charlot (2011) ressalta que a relação com o saber é uma relação baseada nos lugares, pessoas, atividades etc. o que nos leva a compreender a construção de conhecimento do professor como um processo, o qual envolve diferentes elementos na sua constituição.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional docente ganha espaço no meio acadêmico com o interesse de muitos pesquisadores, destacando a formação continuada do professor. Porém, encontramos poucas pesquisas que retratam a voz do professor como sujeito do seu desenvolvimento.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Desta forma, faz-se relevante ouvir os professores, tendo como objetivo geral reconhecer como foram construindo seus saberes e impressões sobre a escola, enquanto espaço público, e de como as políticas públicas instauradas interferem no seu desenvolvimento profissional.

1.1.2 Objetivos específicos

Para tanto, essa pesquisa tem como objetivos específicos:

- Reconhecer as características da reforma curricular ocorridas no município de Santo André;
- Levantar as formas de encaminhamentos dos processos de formação continuada e formação em serviço;

- Explicitar os processos de transformação no interior da escola.

Assim, buscamos compreender, com a realização deste trabalho de pesquisa, o que os autores da área educacional e as pesquisas científicas têm descrito sobre o desenvolvimento profissional docente e, sobretudo, ouvir os professores a fim de perceber como eles se veem nesse processo de profissionalização em um espaço público. Desta maneira, trazemos no corpo do presente artigo, a seguinte organização: Introdução; Fundamentação teórica; Metodologia; Análise dos Dados e Considerações Finais.

2 | METODOLOGIA

Na busca de alcançar os objetos, levantamos produções cientificas/acadêmicas iguais, semelhantes ou mesmo complementares ao nosso objeto de estudo, produzidas no período de 2000 a 2017, que discorressem sobre o desenvolvimento profissional docente frente a implementação de políticas públicas a partir do resgate da história de vida do professor.

Treinta (2012, p. 509) aponta que “a partir do tratamento de informações referentes aos autores das pesquisas, aos veículos de publicação, às instituições de pesquisa e às palavras-chave podem-se avaliar as tendências e o comportamento da produção científica desenvolvida sobre um tema específico.” Fazendo uso das palavras chaves “desenvolvimento profissional”, “currículo”, “professores dos anos iniciais”. Buscamos rastrear as produções acadêmicas que dialogassem com o objeto de estudo dessa pesquisa, recorrendo aos bancos de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira. Foram selecionados, a partir dos títulos e leitura de resumos, 30 trabalhos de pesquisa.

Ao ler o resumo dos trabalhos pode-se observar que os pesquisadores buscam entender a profissão docente pelo viés da formação, sobretudo da formação continuada. Foi possível elencar, a partir da leitura, as seguintes discussões: professores egressos da Pedagogia e sua prática; a prática do professor sob a ótica do coordenador pedagógico e/ou do gestor/diretor; formação continuada como garantia da qualidade do ensino, alfabetização científica, formação dos professores no PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa); gestão dos currículos, o ensino e a aprendizagem da matemática na Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Na busca por aproximações com o objeto desta pesquisa, encontramos dois trabalhos que tratam da relação do ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como perspectiva o desenvolvimento profissional do professor na articulação do currículo e levando em conta a história de vida do professor. Esse fato reafirma o propósito da pesquisa de ouvir os professores apoiando-nos em Goodson (2007, p. 69) o qual nos diz que, “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente que vem faltando é a voz do professor.” Desta forma, a pesquisa faz-se valer

de uma abordagem (auto)biográfica. Nóvoa (1995) aponta as abordagens (auto)biográficas como marco de referência para inovação das formas de pensar a atividade docente no plano pessoal e profissional, logo, faz sentido a escuta de professores, pois ao desempenhar sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente determinadas, ainda que não consciente, explicitam seu desenvolvimento na profissão.

Nesse movimento, foram convidadas três professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Santo André, São Paulo, e que participaram das câmaras de discussão cujo objetivo era implementar uma proposta curricular.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental, por se tratar de uma fonte elementar para conhecer melhor a realidade pesquisada, com o propósito de entender como a rede municipal de ensino de Santo André organiza e viabiliza o trabalho do seu professor. Sá e Silva (2009) consideram a pesquisa documental como uma ideia mais ampla, que ultrapassa o texto escrito, chegando ao uso de fotos, vídeos, filmes e pôsteres. Portanto, essa pesquisa valeu-se de documentos produzidos na escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Sumário da cidade, a Lei Orgânica do Município e se favoreceu de outras ferramentas de pesquisa para alcançar os objetivos traçados.

A pesquisa em questão foi referenciada numa abordagem qualitativa. Chizzotti (2010) afirma que "termo qualitativo" está ligado ao compartilhamento consistente de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível. Desse modo, a pesquisa qualitativa se distancia do modelo único, abrindo um horizonte de questões presente nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. É apontada por Bogdan e Biklen (1994) como uma investigação que procura compreender o sujeito fundamentado em seu ponto de vista, refletindo, assim, uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. Dessa forma, a entrevista nos parece o instrumento mais adequado para a coleta de dados.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada nos pareceu ser o instrumento mais adequado para realizar a pesquisa de campo, oportunizando que os professores falem de si e de seu fazer docente. Como instrumento de pesquisa, a entrevista é apresentada por Moroz (2006) como forma de estabelecer uma relação pessoal entre o pesquisador e o sujeito, o que facilita o esclarecimento de pontos que possam ficar nebulosos, permitindo, segundo Lüdke (1986), o tratamento de assuntos de ordem pessoal e de natureza complexa. As entrevistas foram realizadas em dois dias, em horário de reunião pedagógica.

A pesquisa utilizou-se do método hermenêutica-dialética. A coleta de dados foi dividida em duas etapas. A primeira etapa do processo se deu por meio do levantamento e análise de documentos da Secretaria de Educação (SE) referente à carreira do professor na referida rede de ensino. O levantamento dos documentos nos possibilitou realizar o histórico das ações da Secretaria na regulamentação da profissão do professor. Na segunda etapa da coleta de dados foram realizadas as entrevistas com os professores da rede,

tendo como critério de participação a aceitação voluntária ao convite. Foram realizadas entrevistas com três professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa se encontra no momento de análise dos dados que serão alicerçados nos referenciais teóricos. Os resultados serão entendidos com base na categorização a partir da fala dos professores. Na primeira categoria olharemos para as experiências pelas quais os professores passam, com a intenção de conhecer sua história de vida pessoal e profissional. Através da história de vida e profissional, podemos identificar o apoio e os entraves para que o desenvolvimento profissional aconteça. Nóvoa e Goodson (2007) reiteram que a ideia de ouvir a história de vida do professor nos ajuda a entender a história da educação.

Na segunda categoria faremos o levantamento das ações formativas vivenciadas pelo professor e seus desdobramentos no desenvolvimento profissional. Nesta etapa haverá explanação dos processos de formação inicial e continuada vividas pelos professores em articulação com os autores: Garcia (1999), Imbernón (2002), Diniz (2015), Saviani (2009), Young (2011) e Libâneo (2016).

Na terceira categoria buscaremos no discurso do professor como ele concebe a escola, enquanto espaço público, na implementação, articulação e adequação do currículo no âmbito da escola, fazendo correlação com o desenvolvimento profissional do professor, como aguçam Diniz (2014), Contreras (2012), Libâneo (2012), Eveline e Algebaile (2009). Após análise das categorias poderemos observar as evidências que se aproximaram dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira, assegurada como direito de todos, sofre influência dos organismos internacionais como OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Segundo Libâneo (2016), as exigências apontadas pela internacionalização dos modelos de sistemas e instituições educacionais que buscam atender as expectativas definidas pelos organismos internacionais, ligados às grandes potências econômicas mundiais, apontam para um novo perfil de trabalhador, como explica Oliveira:

> A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (OLIVEIRA, 2004, p. 1029).

O padrão de educação, como afirma Libâneo (2016), passa a ser universal, de políticas baseadas em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade

curricular, visando o controle dos sistemas de ensino nacionais. Para tanto, bastariam um conjunto de ações que incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos, tais como: os ciclos de escolarização, a progressão continuada, os planos de gratificação aos professores e a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar.

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2004, p. 15).

Para além da escola organizada em ciclos, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001) é outro fator que altera a organização da escola. Com a alteração, estima-se oferecer maior tempo e, consequentemente, mais oportunidades de aprendizagem aos alunos.

A preocupação com a educação, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo, impactam a carreira do professor, pois passa a existir:

> [...] a necessidade de novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem agora e no futuro. Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada às escolas maior responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal (GATTI, 2011, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais atreladas as metas bianuais estabelecidas pelo MEC indicam parâmetros de eficiência para as escolas, causam impacto na organização e implementação dos currículos escolares e no fazer do professor que se vê responsabilizado em alcançar as metas do IDEB. Dessa maneira:

> Com o controle sobre o conteúdo, o ensino, e a avaliação afastando-se da sala de aula, o foco desloca-se cada vez mais apenas para aqueles elementos de estudos sociais, leitura, ciência, e assim por diante que possam ser facilmente medidos por testes padronizados. Conhecimento do tipo “quê” e ocasionalmente conhecimento do tipo “como” de baixo nível são os focos primários. Qualquer outra coisa é cada vez mais considerada irrelevante. Isto já é o suficientemente ruim, naturalmente, mas no processo mesmo o conhecimento do tipo “quê” que é ensinado é tornado “mais seguro”, menos controvertido, menos crítico (APPLE, 1991, p. 67).

Segundo Gentili e Oliveira (2013), a necessidade de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao bom desempenho nas avaliações externas, levam a considerar políticas que contribuam para a melhoria da formação, das condições de trabalho e das remunerações dos trabalhadores da educação.

Neste cenário a formação ganha um papel importante no desenvolvimento profissional docente. Garcia (1999) revela o conceito de formação sujeito a diferentes perspectivas que colaboram para o desenvolvimento profissional docente, tais como as experiências de vida do professor, suas vivências na escola, o currículo e suas inovações e o ensino. Assim, esses são elementos que constituem a aprendizagem da docência.

Neste sentido, a escola procura se ajustar às demandas que lhe são imputadas pelas reformas educacionais, buscando uma nova relação com o currículo e influenciando a maneira de ser professor, pois regulamentam a formação, seja ela inicial ou continuada, espaço no qual o professor adquire os conhecimentos sobre a docência.

O processo de profissionalização docente, segundo Garcia (1999, p. 25), está atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores como quem ensina, trazendo uma abordagem de desenvolvimento que dá uma conotação de crescimento, evolução e continuidade, passando por fases denominadas como:

- Fase pré treino – momento em que acumulamos experiências como aluno;
- Fase de formação inicial – preparação formal para o exercício da profissão;
- Fase de iniciação – primeiros anos de exercício da docência;
- Fase de formação permanente – atividades organizadas pelas instituições ou pelos próprios professores.

Para Garcia (1999, p. 23), a formação tem um papel importante no desenvolvimento profissional docente, sendo entendida como um conjunto de procedimentos que visam a reflexão do professor sobre a sua própria prática, com vista à mudança, de forma a impactar na aprendizagem do aluno, originando conhecimento prático, estratégico e possibilitando ao professor aprender com sua experiência, promovendo mudanças em suas crenças e atitudes.

No processo de aquisição dos saberes da profissão dos professores, Maués (2003) denomina como formação continuada a formação em exercício, cujo objetivo maior não está em complementar a formação inicial do professor, mas sim em possibilitar que ocorra a adaptação dos profissionais às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

Já Imbernón (2002) traz a formação inicial como base para a construção dos conhecimentos da profissão. A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos e experiências nas áreas científicas, cultural, contextos sociais, psicopedagógica e pessoais. No que tange a formação permanente do professor experiente, esta desenvolve a ideia de que o conhecimento profissional, inserido em um contexto específico, se transforma em conhecimento experimental por meio da prática. Para ele, existe a necessidade de colaboração entre os professores, para a construção do desenvolvimento profissional coletivo, a qual ofereça processos relativos à metodologia de participação, observação, estratégia, comunicação, tomada de decisões, entre outros.

A perda do controle do ensino, segundo Apple (1991), tem levado a racionalização e padronização do trabalho docente, sendo retirados o método e a avaliação das mãos do professor. Passa-se, assim, ao sistema de avaliação em larga escala, o gerenciamento das aprendizagens fundamentais baseadas na competência e na testagem, deixando de lado as atividades que suscitam a auto reflexão.

Considerar o desenvolvimento profissional para além da formação inicial e da formação continuada é atribuir que existem mais elementos vinculados ao processo de aquisição dos saberes da profissão que não são obtidos de maneira natural. O modo de ser professor vai se configurando ao longo da sua carreira. O processo evolutivo, que, embora aconteça no coletivo, é definido por momentos específicos, diferentes atitudes, sentimentos e empenho, como resultado das expectativas e experiências que esse vive ao desenvolver a sua prática educativa e das percepções que o professor desenvolve na relação com seus pares, com o aluno, na sua prática e no sistema educativo (GONÇALVES, 2009).

Os conceitos aqui tratados trazem em comum o desenvolvimento profissional docente como processo que começa com a formação inicial e se estabelece ao longo da carreira do professor, de forma individual ou colaborativa, contribuindo para a progressão de conhecimento a respeito do aprender a ensinar.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao fazer o levantamento do percurso histórico da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do município de Santo André é possível observar que os períodos de gestão político administrativa da cidade são determinantes das condições de ampliação do conhecimento que o professor tem acerca da profissão docente.

A perspectiva de uma formação que amplie os conhecimentos do professor em um processo reflexivo é a princípio idealizado, em detrimento a uma formação tecnicista. Giroux (1997) e Apple (1991) fazem a crítica à formação com ideologias tecnicista que reduzem a autonomia do professor. A formação continuada visa atender os anseios da nova forma de educar e requer uma redefinição das ações do professor. Imbernón (2002) e Diniz (2015) indicam a superação do ensino baseado na técnica, buscando de maior interação com seus pares e comunidade

No período de 1997 a 2000, é apresentado o projeto Cidade Futuro, o qual traz como diretriz para a educação a democratização do acesso e permanência do aluno ao espaço escolar, a qualidade social da educação e a gestão democrática. Em 1998, inicia-se o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Abandonando uma estrutura de funcionamento com tradição focada na Educação Infantil, em contraposição a proposta tecnicista já instaurada, a rede de ensino do município de Santo André faz uso da formação continuada como estratégia de diferenciação pedagógica numa perspectiva de continuidade educativa, visto que passaria a ter pelo menos duas modalidades de ensino em um mesmo prédio.

Na gestão de 2006 a 2010, a SE ofereceu cursos de graduação e pós graduação em parcerias com a Universidade de São Paulo (USP) e o Centro Universitário Fundação Santo André. Neste período, o Instituto Paradigma trouxe formação aos professores sobre as diferentes deficiências e o Instituto Avisa Lá ofereceu formação quanto à cultura africana em atendimento à Lei 10.639/2003 com o projeto "A Cor da Cultura."

Essas formações ocorreram em horário de trabalho, o que levou a contratação de 126 professoras com a função de PAF (Professor de Apoio a Formação) para consolidar esse projeto de formação. A princípio, os PAFs tiveram uma formação intensiva de duas semanas para entender um pouco de trabalho e do funcionamento da rede e também para conhecer os estabelecimentos de ensino da cidade, visto que não teriam uma unidade fixa de trabalho, como aponta a professora Felicidade: "Não foi como as outras professoras. Eu ia para a sala e a professora ia para as formações. Antes de ir para as escolas as PAFs também tivera formação".

O movimento de democratização, inclusão e ampliação do atendimento, alinhado às preocupações com a gestão, avaliação e acompanhamento da qualidade de ensino na educação brasileira, resultado das discussões dos governos e organismos multilaterais como apontam Nóvoa (1999) e Maués (2003), colaboraram para uma grande restruturação da rede de ensino de Santo André.

A administração escolar, até então regida por um diretor, um Professor de Apoio ao Diretor (PAD) e um auxiliar administrativo, foi alterada pelo projeto de lei de 2006[1] e passa a ser composta pelo diretor, um vice diretor, o auxiliar administrativo e o secretario escolar.

O Assistente Pedagógico que atendia mais de uma escola passa a ser exclusivo de uma escola e ganha o status de articulador das ações da Secretaria de Educação, professor e comunidade. Teria como foco de trabalho acompanhar os momentos coletivos da escola como parceiro mais experientes, pois seria responsável pela formação continuada na escola. Outra incumbência é orientar e acompanhar o planejamento e o rendimento dos alunos. A formação passa a ser uma indicação de qualidade, visto que:

> Uma nova qualidade de ensino só poderá consolidar-se a partir de um programa de formação permanente em que todos educadores participem do processo de ação- reflexão-ação, partindo da discussão da sua prática, expressando seus pressupostos teóricos, aprofundando fundamentos e reconstruindo as ações em sala de aula (SANTO ANDRÉ, 1997, p. 23).

Neste período são organizadas as Câmeras de discussões envolvendo diretores, APs e professores, mediados pelo coordenador de setor[2]. Como desdobramento das câmaras aconteceu o Fórum Temático Círculos de Debates que deu origem ao documento "Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares", que trazia a implementação curricular da SE.

1. Projeto de Lei nº 36 de 31/07/2006- Lei nº 8887 de 10 de n0vembro de 2006
2. Coordenador de Setor – profissional responsável pela supervisão das escolas municipais e particulares do município.

Foram contratados, pela Secretaria de Educação, assessores que trouxeram para o cenário municipal a discussão das Linguagens Geradoras na seleção e articulação dos conteúdos e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), promovido pelo Ministério da Educação, que na rede de Santo André vai receber o nome de "Ação Escrita". O curso foi oferecido para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo organizado em 200h, com encontros semanais. Na sua primeira versão os professores tinham incentivo monetário para participar.

Embora aprovada por parte dos professores, o modelo de formação promovido pela SE na gestão de 1993 a 2010 numa abordagem reflexiva do professor, passa por um processo de reformulação, com uma nova equipe na Secretaria de Educação. A partir disso a proposta curricular é oferecida através do projeto Formadores do Saber, em parceria com o Centro Universitário Santo André, propondo a construção colaborativa do material com apropriação das tecnologias de informação e comunicação, atrelando a formação dos professores na modalidade EAD.

No processo de desenvolvimento da carreira docente, segundo Goodson (2004), faz sentido compreender a escola tendo o mundo dos professores como ponto de partida. Entretanto, esta pesquisa se encontra no momento de tratamento dos dados adquiridos com as entrevistas junto as professoras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos aqui resultados preliminares das entrevistas realizadas com os professores, que apontam para a constatação de que as políticas públicas adotadas pelo departamento de educação interferem no desenvolvimento profissional do professor, de forma a definir suas escolhas no ato de ensinar.

O desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo no qual o professor adquire saberes e habilidades para exercer a profissão. Sendo assim, a formação assume um papel primordial na vida professor, sendo termômetro de sua vida funcional e de suas aprendizagens validadas pelo número de certificados que apresenta. No entanto, o seu desenvolvimento, enquanto profissional da educação, vai para além das formações estruturadas, pois a ampliação dos saberes do professor acontece, também, nos momentos de reunião pedagógica, nas conversas de refeitório, na troca de atividades que deram certo ou não, e, sobretudo, no olhar reflexivo sobre suas ações, em um processo de ação reflexão ação.

Quando analisamos as formações oferecidas pela secretaria de educação, o movimento de levar os professores a ação reflexão e ação está intimamente ligado a gestão da cidade. Se a gestão é mais progressista a formação tende a ser menos tecnicista, proporcionando maior autonomia ao professor nas ações escolares e na articulação do currículo na sala de aula. Quando a gestão tem um carater mais conservador as formações ganham um caráter de padronização da ação docente.

Para além das formações, o conhecimento que tem da comunidade em que a escola está inserida, na relação com os demais professores, funcionários, pais e alunos, são fatores que também interferem no desenvolvimento da profissão docente.

Outro fator indicado pelos professores como influenciador do fazer pedagógico são os indicadores de qualidade de educação expressos pelas avaliações externas, que, por vezes limita e direciona o trabalho do professor para simplesmente alcançar metas, desconsiderando questões sociais: moradia, infraestrutura, emprego, alimentação, apoio familiar. A família tem papel importante no processo de aprendizagem da criança. Porém ela tem se isentado de sua responsabilidade, por fatores diversos, e isso tem acarretado ao professor uma sobrecarga que o afasto do seu legítimo: o ensinar.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2009.

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-, 1991.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, D. J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, P.; JÚLIO, E. Formação de Professores, Trabalho e saberes Docentes. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, mar. 2015.

GIROUX, Henri. Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência1. In: Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 23-143.

GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, J. C. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

______. Políticas educacionais no Brasil desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159 p. 38-62, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora,1999.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena T.A. O processo de pesquisa: iniciação.2. ed. Brasilia: Lier Livro, 2006.

NOVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDADE, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 143- 155, 2009.

______. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TREINTA, F. T. et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica: multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, jul./set. 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores: uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 395-416, jan./abr. 2011.

CAPÍTULO 24

PENSAR A PROFISSÃO, ENSINO E PRÁTICA DE PESQUISA CIENTÍFICA NO CAMPO DO DIREITO

Data de aceite: 01/06/2021

Nayala Nunes Duailibe
http://lattes.cnpq.br/7926999671938041

Guilherme Soares Vieira
http://lattes.cnpq.br/2621586878580420

Ana Paula Veloso de Assis Sousa
http://lattes.cnpq.br/5622989731265074

Cristiano Chuquia dos Santos Orrico
http://lattes.cnpq.br/7721163737532208

Glayzer Antônio Gomes da Silva
http://lattes.cnpq.br/2479192793293148

Laurentino Xavier da Silva
http://lattes.cnpq.br/8390678387218620

Carlos Alberto da Costa
http://lattes.cnpq.br/3165009178205634

Mauro Lúcio Moreira de Oliveira Martins
http://lattes.cnpq.br/7692839309290072

Este trabalho tem suas origens nos anais do 38º Seminário de Atualização de Práticas Docentes. VIERA, Guilherme Soares *et al*. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA PÓS-GRADUAÇÃO NO CAMPO DO DIREITO elementos para pensar profissão, ensino e prática de pesquisa científica 38º Seminário de Atualização de Práticas Docentes da UniEvangélica. Anais do 38º Seminário de Atualização de Práticas Docentes. V 2, nº 02, 2020. Disponível em: http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5507 Acesso em 04 de Março de 2021.

RESUMO: O presente artigo apresenta as relações que existem na formação histórica e na conexão entre os programas de graduação e pós-graduação jurídicos. Busca-se discutir a função social dos cursos jurídicos, discutindo o papel que esses têm na sociedade, especialmente, e o fato de existir uma grande demanda e ao mesmo tempo ser um campo social restrito a uma pequena parcela da sociedade. Consideram-se também os cursos de graduação e pós-graduação em Direito como um mercado em constante expansão em que ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento, contribui em muitos com vários incentivos de acesso e, em muitos casos, pelo incentivo ao acesso dos cursos, destacando-se as potencialidades de formação de pesquisadores. O ensino jurídico no Brasil, dessa forma, se mistura a um escopo geral que reivindica um lugar nos espaços da pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-Graduação jurídica, Direito e pesquisas, Desafios da pós-graduação.

THINKING ABOUT THE OCCUPATION, TEACHING AND PRACTICE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF LAW

ABSTRACT: This article presents law undergraduate and graduate programs' historical connections. It seeks the demonstration of the social function of legal courses, especially discussing the role they play in society, and the fact that despite its great demand, it is a field restricted to a small portion of society. Law undergraduate and postgraduate courses are considered to be a market in constant expansion

in which, at the same time that it expands knowledge, it encourages access and, in many cases, this incentive to the access highlights the potential of training researchers. Legal education in Brazil, in this way, mixes with a general scope that claims a place in the post-graduate spaces.
KEYWORDS: Legal Post-Graduation, Law and research, Postgraduate challenges.

INTRODUÇÃO

A preocupação o ensino superior ultrapassa os limites físicos da instituição que se presta a este papel torna-se, portanto, uma necessidade de toda a sociedade. Antes, a instituição universitária dominava todo os conhecimentos e os repassava da forma que achavam melhor, hoje o acesso ao conhecimento é de domínio público, está em todos os meios sociais a transforma os espaços da produção do saber. Pode-se observar essa preocupação com o ensino superior e suas potencialidades no documento editado pela UNESCO[1].

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI que considera como missão da educação superior educar, formar e realizar pesquisas; e como função a ética, a autonomia, a responsabilidade e a função preventiva. Zabalza (2004, p.30) retrata que as mudanças e seus impactos que ocorrem na universidade, e principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação. Além de introduzir os conteúdos, o papel do professor também é de assessorar no aprimoramento do aluno, coordenação da docência, desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem, ou seja, o papel do professor é muito mais que "dar aula".

O professor, como uma parte do sistema, necessita buscar a formação, dentro disso, a formação no seu processo de ensinar e fazer, compreendendo a história do indivíduo, incorporando os conteúdos dentro da prática, destacando a publicação e publicização do conhecimento. Citando Masetto (2003), existe a defesa de que as competências para a docência superior são competências específicas, assim, os caminhos e desafios da pós-graduação estão na conexão entre essas possibilidades.

A expansão da pós-graduação contempla esse processo de formação de um corpo capacitado de atuar na produção da ciência. Entre o desafio proposto para pensar a pós-graduação e a formatação de uma estrutura que contemple as pesquisas no campo jurídico, existem desafios históricos e a construção de uma estrutura que ampare a produção do saber. Dessa forma, o presente artigo objetiva analisar os caminhos da pós-graduação jurídica no Brasil, destacando-se a formação o professor e do pesquisador em Direito.

1. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS E TRAJETÓRIAS PARA ARTICULAÇÃO E APLICAÇÃO NO DIREITO

A história da pós-graduação no Brasil se confunde com a trajetória dos cursos de graduação, os avanços no campo de pesquisa e a qualificação dos cientistas em mestrados e doutorados. O intercâmbio de conhecimento, a produção acadêmica, a difusão e os investimentos são de várias ordens e contemplam a estruturação de um sistema complexo de interesses. Quando se discute a ampliação das pesquisas no Brasil, discute-se a estruturação de um campo desenvolvido por instâncias e por mecanismos de interesse.

A pós-graduação no Brasil engloba mestrados, mestrados profissionais, doutorados, pós-doutorados, contempla que Soares (2018, p.289) "na última década temos verificado um progresso significativo na atividade científica e tecnológica no Brasil". A atividade científica posta diante da produção de artigos, resultados de pesquisas, resultados de trabalhos com forte demanda científica e, principalmente, que seja resultado dos trabalhos dos centros de pesquisas e do trabalho dos pesquisadores. O Brasil tem Ministério da Educação (MEC), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Conhecimento Científico e Tecnológico) que são os órgãos que cuidam da aprovação e fiscalização das instituições de ensino, atua fortemente na demanda da produção científica e da pós-graduação no Brasil. Fomento, investimento pessoal e financeiro, recursos e capacitação de pesquisadores é o desafio para este século de articulação entre muitos campos de pesquisas.

Assim, pertinente a esse pensamento Oliveira (2003, p.898) destaca que "até o ano de 2016, de acordo com os dados coletados através da Plataforma Sucupira ao utilizar-se as variáveis "área de avaliação" e "situação do programa", encontram-se em funcionamento 94 programas de pós-graduação em Direito". Um número ainda pouco expressivo diante das demandas de uma ciência tão atuante e engajada.

Diante do cenário nacional são 76.323 (CAPES/MEC, 2019) programas, isso evidencia uma característica diferenciada ao contexto da pós-graduação jurídica. Durante muitos anos o mercado apenas formava profissionais que vivenciavam a experiência da inserção no mercado de trabalho, por outro lado, pouco era o estímulo para a formação de pesquisador. Mestrados e doutorados jurídicos, muitas vezes, são apropriados por pesquisadores de outras áreas do conhecimento. O caráter interdisciplinar acaba por agenciar outros interesses, deixando, quase sempre, a ciência jurídica fora do escopo dos programas. Gameiro e Filho (2017, p.916) destacam o perfil da pós-graduação no campo jurídico destacando que "A pós-graduação stricto sensu em Direito do Brasil não é só irregular, desigual e regionalizada, como é, também, endógena e orientada para o Sul/Sudeste do Brasil". Há nessa crítica uma percepção de que o sistema ainda se desenvolve com os mesmos problemas da formação educacional brasileira, centralizada, regionalizada, marcada por profundos sistemas de disparidades de acesso aos recursos de pesquisa.

Esse fenômeno pode ser visto no resultado final das publicações e das formações de campos e linhas de pesquisa.

Droescher e Silva (2014, p.171) além da quantidade de programas de pós-graduação existe a necessidade e publicização dos trabalhos produzidos que "o registro da ciência é essencial à conservação e preservação de resultados, observações, cálculos, teorias, etc., possibilitando, assim, a crítica, aceitação ou não e aperfeiçoamentos posteriores". O Brasil possui um destaque internacional na produção acadêmica e científica "com 2,8% da produção de documentos. Em termos de documentos científicos produzidos (28 mil em 2012), estamos em posição privilegiada, ocupando a 16ª posição" (SOARES, 2018, 290).

Outrossim, o campo do Direito ainda está fora desse circuito de publicações, os trabalhos, muitas vezes, revisionistas são incorporados pelos programas de pós-graduação em instâncias interdisciplinares, são fruto de trabalhos que visam uma difusão do campo jurídico, mas estão ainda concentrados em uma parcela menor dos programas.

Para Castioni (2016, p.208) "os desafios e complexidades da educação básica têm impulsionado o ingresso de professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*", a formação de pessoal que vá para além da sala de aula, que busque a produção científica como resultado de trabalhos produzidos nos cursos de graduação e de pós-graduação. O desafio no âmbito jurídico se amplia, principalmente, pela formatação do curso e da trajetória do Direito no Brasil.

O professor pesquisador é aquele que deve e tem que aplicar a formação do ensino diretamente na formação do discente, destacando-se a esse processo uma produtividade e um conexão com a Iniciação Científica. Os programas que contemplam essa vertente caminham para melhorar a formação dos profissionais, destacam-se na transformação da percepção de uma educação de qualidade.

AS PESQUISAS NO CAMPO JURÍDICO: DISCUSSÃO

O curso de Direito é uma das graduações mais antigas no Brasil e sua origem remonta o ano de 1827 quando foram criadas duas faculdades de Direito, uma em Olinda - PE e a outra em São Paulo – SP inaugurando assim o ensino jurídico no Brasil. De lá para cá, muito mudou e a mercantilização das carreiras jurídicas se torna cada vez maior.

Quem cursa a graduação em direito pode atuar em diversas áreas profissionais dos mais diversos ramos, tanto na atuação advocatícia quando aos órgãos ligados à justiça. Mas há aqueles que desejam se especializar nas carreiras jurídicas. Dar continuidade aos estudos após a conclusão da faculdade, passa a ser uma obrigação para quem deseja se colocar bem no mercado de trabalho seja qual for a sua área de atuação. Quando se fala em pós-graduação estamos falando de dois tipos de cursos: Lato Sensu e Stricto Sensu. Stricto Sensu são os cursos voltados para produção de pesquisa e a formação de profissionais da educação (professores).

Já os cursos de graduação Lato Sensu, podem ser as especializações e os aperfeiçoamentos. Tem estrutura mais livre e são voltados para a atuação profissional. Para tanto, na área do Direito, os acadêmicos contam com uma variedade de especializações jurídicas. A maioria das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas contam com cursos de pós-graduação na área jurídica (OLIVEIRA, 2003).

As pesquisas para a formação do pesquisador em Direito contemplam a possibilidade de reconhecer o potencial e o perfil dos profissionais. A produção dessa área tem viabilidade considerável porque

> [...] produção intelectual (seja em artigos, capítulos de livros, dissertações ou outras formas) enfrenta tais debates relacionando os aspectos teóricos com a efetivação dos direitos, o papel do Supremo Tribunal Federal, as políticas públicas, efetividade da democracia e diversas outras questões políticas atuais (GAMEIRO; FILHO, 2017, p.893)

Os trabalhos, quase sempre, estão ligados a revisar as instituições jurídicas, trabalhos com caráter hermenêutico e que discutem casos empíricos e fazem parte de publicações interdisciplinares. Santos (2003) destaca a busca por alternativas as fragilidades envolvendo o campo jurídico. A produção deve atender ao campo e ao objeto proposto e ser resultado de esforços coletivos. Segundo

> A realização de uma pesquisa é um processo que exige a conjugação de esforços de alunos e professores, refletindo o espaço ocupado pela atividade investigativa enquanto projeto institucional, pessoal, social e político. Impõe ao acadêmico um conjunto de exigências que remetem a sua trajetória acadêmica, maturidade intelectual e a sua relação com a escrita.(WERLE, 2011, p.55)

A pesquisa como projeto institucional começa com o esforço disciplinar em criar uma estrutura e um suporte dentro da graduação. Deve ser o esforço de pensar que "uma postura investigativa hermenêutica, com base no caráter interpretativo e exegético do texto jurídico, possibilita ao sujeito de conhecimento novas redes de significações" (WERLE, 2011, p.69). Na prática textual, a pesquisa e os trabalhos são recursos, muitas vezes, pouco explorados e pouco usados. A formação que começa no contexto da graduação deve ser processual.

Essa formação implica na estruturação que na "pesquisa jurídica profissional pretende não só contribuir para o aprimoramento da capacidade analítica do aluno, mas também propiciar a oferta de conhecimento prático sistematizado para o conjunto da comunidade jurídica" (PINTO JUNIOR, 2018, p.30). Essa dimensão evidencia que existe o processo de atuação, se destaca onde

> Os atores envolvidos no trabalho docente universitário necessitam desenvolver, constantemente, experiências formativas capazes de acionar o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia da razão, a criatividade e a visualização do potencial libertador da ciência e técnica. Enfim, experiências de resistência a

dominação, capazes de promover uma consciência política. Afinal de contas, a constituição do indivíduo autônomo decorre de suas relações e experiências com a realidade social (RESENDE ***el al,*** 2015, p.98).

Oliveira (2003) destaca que a formação profissional deve ser aquela que compreende um escopo profissional de um docente dedicado a produção científica. Deve ser capaz de produzir e garantir a publicidade dos estudos produzidos e da transformação da realidade. Fagundes (2016) mostra que o perfil do professor pesquisador tem sua configuração no Brasil relacionada e muitos desafios: (1) o pesquisador exclusivo; (2) o pesquisador-professor; (3) o professor e o (4) especialmente professor (GHIRARDI; FEFERBAUM, 2013). Transformar o fazer jurídico em possibilidades acadêmicas depende da integração entre os vários programas de pós-graduação na formação de pessoal disposto e capacitado para trabalhar nesse processo de mudança. Os avanços e desafios são, dessa forma, uma estratégia de ampliação para a pós-graduação.

A concorrência é muito grande. Segundo dados da OAB (2020), existem mais de um milhão de advogados. Assim para poder se dar bem na profissão é necessário se destacar sem ter a necessidade de recorrer a situações como a diminuição dos seus honorários como forma de atrair clientes (ainda que isso seja considerado uma infração ética). A formação profissional em pós-graduação, seja mestrado ou doutorado, pode ser usado como forma de estabelecer relacionamentos.

Conhecido como *network*, ele pode acontecer durante as aulas, sejam elas práticas ou teóricas, e tem como principal função fazer com que o profissional possa ser reconhecido por seus pares, troque ideias e conhecimentos. Isso pode ser feito nas suas aulas ou mesmo nos intervalos e momentos de lazer em grupo. Ser conhecido e ter relacionamento no meio, é importante principalmente para os jovens profissionais por poder contribuir para redução dos medos e ansiedades que são comuns nessa fase da vida.

Quando tratamos da escolha de uma graduação, essa pode ser uma escolha difícil e muitas vezes carregadas de dúvidas e incertezas. Todavia, quando falamos de pós-graduação, nós estamos falando de profissionais que tem maturidade para escolher a sua especialização e assim poder alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Em um mercado de trabalho da vez mais competitivo, a pós-graduação é cada vez mais importante para se conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Não somente a pós-graduação, mas também todo tipo de curso, seja ele uma especialização, extensão, etc. Deve-se lembrar que aquele que resolve abraçar o Direito se torna um eterno estudante devido a essa constante mudança.

CONCLUSÃO

As opções no mercado de trabalho tornam-se vastas quando se trata da escolha da especialização e maiores ainda quando falamos da carreira acadêmica que tem uma

infinidade de campos de pesquisa principalmente quando entramos em relação com outras ciências. O profissional especializado, pode atuar de forma consultiva prestando assessoria jurídica aos profissionais de outras áreas, oferecendo segurança aos atos e contendas jurídicas. Por ser um conhecedor da área, ele domina os textos e a linguagem jurídica, podendo assim lê-los, redigir ou mesmo interpretá-los. Além disso, as atuações dos profissionais do Direito podem se dar junto a órgãos administrativos, fornecendo suporte e segurança (FAGUNDES, 2016).

A necessidade da pós-graduação, surge por vários motivos. Em primeiro lugar por pensar no mercado de trabalho e suas novas tecnologias. Assim, o profissional recém-formado deve se atualizar, de acordo com os avanços tecnológicos que surgem em sua área, para poder estar antenado com todas as novidades relacionadas as funções que pretendem exercer. Além disso, as constantes mudanças sociais e na legislação, provocam uma grande quantidade de leis, súmulas, jurisprudências e normativas de todo tipo.

A necessidade da pós-graduação também surge da necessidade de ser se tornar especialista em algum campo profissional. O nosso sistema de ensino tende a formar generalistas e esses conhecimentos, apesar de serem fundamentais para o desenvolvimento do profissional, são insuficientes para formar um profissional completo, que oferece soluções e ideias para seus clientes e empregadores. Por outro lado, o mercado de trabalho pede por profissionais especialistas. O profissional que não confirmar ser uma referência em sua área de trabalho terá dificuldades em ser aceito por sua classe profissional e por seus clientes. Além disso, ao se apresentar como especialista, o profissional irá validar e valorizar a sua própria graduação.

Para muitos profissionais, buscar um curso de pós-graduação é a chave para a melhoria de sua qualificação profissional e para assumir uma espécie de plano B, quando percebe que uma transição de carreira pode ser interessante. Assim, os interesses nessa área costumam ser os mais diversos. Durante séculos, os estudos relativos a pós-graduações foram restritos a apenas algumas pessoas. Esse círculo da intelectualidade se acostumou a ser extremamente fechado, tratando o conhecimento como um verdadeiro Santo Graal. Mas, como já citado, nesse momento de crise, a pós-graduação passa a ser uma ponte para os indivíduos que quererem melhora na sua situação financeira (OLIVEIRA, 2003).

No país onde ciência ainda não é uma carreira, a formação de mestres e doutores, implica e uma mudança de mentalidade. Entendendo-se que a formação do professor necessita de outros saberes que não seja somente o saber específico da sua prática atuante, mas também de saberes pedagógicos, saberes da experiência, como o papel do docente: ampliar as discussões, possibilitar o desenvolvimento do pensar, do criticar, de se posicionar diante de tantas mudanças e conflitos sociais, e também ampliar a sensibilidade dos direitos e da dignidade humana (CASTIONI, 2016).

Oliveira (2003, p.85) coloca

> ensinar o Direito vai além de proferir lições repetitivas, como faziam os antigos mestres. Deve buscar despertar a consciência jurídica, através de senso crítico, formando, assim, construtores do Direito e não meros operadores autômatos da lei. O direito passa, dessa forma, a ser instrumento de resgate da cidadania a serviço da democracia e não meio de manutenção da ordem vigente, a defender os interesses da classe dominante, como o era interpretado em outros tempos pelos legisladores responsáveis pelo projeto pedagógico de um curso de Direito.

Para Droescher (2014), a pesquisa torna o sujeito professor como capaz de refletir sobre o que produz no espaço da sala de aula e na prática profissional. Se não é fácil seguir para a pós-graduação, torna-se imensamente difícil deixar a pesquisa sucumbir diante das possibilidades e ofertas. Nesse sentido entra a necessidade por uma especialidade dentro da área do direito.

O perfil do profissional tem que ser mais dinâmico e atualizado de acordo com as novas tecnologias. Mesmo os clientes são mais atualizados e mesmo antes de procurar o profissional já chegam aos escritórios com informações suficientes para entender os seus direitos e exigir o melhor posicionamento para com o profissional. É nesse ponto em que um conhecimento específico passa a fazer a diferença. Além disso, nesse mercado competitivo o profissional precisa se destacar frente aos seus concorrentes e o anúncio como um especialista é um grande diferencial.

Além disso, o Direito é uma ciência em constante transformação o que deve estimular o operador do direito a sempre buscar a atualização dos seus conhecimentos. Falando especialmente sobre a advocacia, essa deve ser uma preocupação constante desde o seu primeiro dia no estágio até a sua estabilização em seu próprio escritório, mesmo porque não serão todos os profissionais que sairão da universidade com suficiente experiência prática e teórica para respaldar a sua atuação profissional.

Durante toda a trajetória do operador do direito a sua atuação é cheia de desafios que não diminuem, apenas se alteram com o tempo (ou mesmo aumentam). Para ajudar a superar esses desafios relacionados ao conhecimento, a pós-graduação também existe para trazer versatilidade ao profissional que busca se destacar no mercado.

REFERÊNCIAS

CASTIONI, Remi. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s.l.], v. 24, n. 90, p.199-224, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362016000100009.

DROESCHER, Fernanda Dias; SILVA, Edna Lucia da. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, S.i, v. 19, n. 1, p.10-189, jun. 2014.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 21, n. 65, p.281-298, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216516.

GAMEIRO, Ian Pimentel; GUIMARÃES FILHO, Gilberto. O mapa da pós-graduação em Direito no Brasil: uma análise a partir do método da Social Network Analysis. **Revista Direito Gv**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.891-920, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2317-6172201735.

GEBRAN, Raimunda Abou; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. **Holos**, [s.l.], v. 3, p.314-336, 23 set. 2018. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.4206.

GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Org.). Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1° Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. **Direito Gv**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-266, jan. 2013.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início do século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v.3, n. 1, p. 71 – 72, 2003

PINTO JUNIOR, Mario Engler. Pesquisa jurídica no mestrado profissional. **Revista Direito Gv**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.27-48, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2317-6172201802.

RESENDE, Maria do Rosário Silva (Org.). **Psicologia e transformação:** intervenções e debates contemporâneos. Goiânia: Ed UFG, 2015.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 24, n. 83, p.627-641, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000200016.

SOARES, Paulo César. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 92, p.289-313, 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180020.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WERLE, Vera Maria. Pesquisa Jurídica: uma reflexão paradigmática. **(re) Pensando Direito**: Editora Unijuí, S.i, v. 1, n. 1, p.51-74, jan. 2011.

CAPÍTULO 25

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS À EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Elana dos Santos Marques
FashionTeen Espaço Criativo
Brasília – DF
http://lattes.cnpq.br/0822950035474397

Valícia Ferreira Gomes
Universidade Católica de Brasília
Brasília – DF
http://lattes.cnpq.br/6118046735008348

RESUMO: A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial da comunidade surda brasileira amparada pela Lei nº 10.436 de e regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.626 de 2005. Após 14 anos de reconhecida como língua oficial, ainda não podemos afirmar que o ensino da Libras esteja presente como uma disciplina curricular obrigatória na Educação Básica. Já em relação a oferta na Educação Superior, a garantia da inclusão faz-se obrigatória nos cursos de Licenciatura, e optativa aos cursos de bacharelado. Esse movimento inverso foi necessário à formação de professores surdos e de ouvintes, após a regulamentação, para que, após concluindo a graduação no curso de licenciatura em Letras Libras. A pesquisa qualitativa, com questionário semiestruturado, foi enviado as pessoas surdas adultas da região Centro Oeste, por meio eletrônico, no primeiro trimestre de 2019. O questionário com seis perguntas objetivas sobre a formação dos participantes e áreas de atuação, e duas perguntas subjetivas sobre as percepções e reflexos do ensino da Libras na Educação Básica, por profissionais que tiveram a formação em Libras na Educação Superior. Os resultados apresentam dados significantes da formação de surdos na Educação Superior no curso de Letras Libras, sendo sete participantes que tem a formação, entre os anos de 2005 até 2015, conforme previsto no Decreto. Com a pesquisa podemos perceber que, gradativamente a Libras vem sendo instituída como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas do país, ocupando espaços que há pouco tempo eram impraticáveis para ela.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior, Ensino, Libras, Educação Básica.

THE TEACHING OF LIBRAS IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS, CHALLENGES AND PERSPECTIVES TO BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The Brazilian Sign Language (Libras) is the official language of the Brazilian deaf community supported by Law nº 10.436 of and regulated by Decree Law nº 5.626 of 2005. After 14 years of being recognized as an official language, we still cannot affirm that the teaching of Libras be present as a mandatory curricular subject in Basic Education. Regarding the offer in Higher Education, the guarantee of inclusion is mandatory in undergraduate courses, and optional for baccalaureate courses. This reverse movement was necessary for the training of deaf teachers and listeners, after regulation, so that, after completing their undergraduate degree in

Letras Libras. The qualitative research, with semi-structured questionnaire, was sent to adult deaf people in the Midwest region, electronically, in the first quarter of 2019. The questionnaire with six objective questions about the training of participants and areas of activity, and two subjective questions about the perceptions and reflexes of the teaching of Libras in Basic Education, by professionals who had their training in Libras in Higher Education. The results present significant data on the training of deaf people in Higher Education in the Letras Libras course, with seven participants having training, between the years 2005 to 2015, as provided for in the Decree. With the research we can see that, gradually, Libras has been instituted as a mandatory discipline in all degrees in the country, occupying spaces that were not practical for a short time.
KEYWORDS: Higher Education, Teaching, LIBRAS (Brazilian Sign Language), Basic Education.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial da comunidade surda brasileira amparada pela Lei nº 10.436 de [1] e regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.626 de 2005 [2]. Após 14 anos de reconhecida como língua oficial, ainda não podemos afirmar que o ensino da Libras esteja presente como uma disciplina curricular obrigatória na Educação Básica, como previsto no Art. 10 do Capítulo III, do referido decreto. Já em relação a oferta na Educação Superior, a garantia da inclusão faz-se obrigatória nos cursos de Licenciatura, e optativa aos cursos de bacharelado. Esse movimento inverso foi necessário à formação de professores surdos e de ouvintes, após a regulamentação, para que, após concluindo a graduação no curso de licenciatura em Letras Libras, ofertados no, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em seus polos em outras universidade públicas federais do país, os professores pudessem ingressar na Educação Básica e lecionarem a disciplina de Libras. A pesquisa qualitativa, que foi realizada como um questionário semiestruturado, por pessoas surdas, e os seus resultados, procuram apresentar a percepção e perspectivas dos professores surdos em relação ao ensino de Libras na formação dos professores na Educação Superior e os seus reflexos e perspectivas na Educação Básica, como a sua inserção sutil, como disciplina transversal e optativa na Educação Básica. A presente pesquisa teve por objetivo identificar a formação dos professores, após a Lei de Libras, os reflexos da formação no ensino superior, a atuação e se estão lecionando a disciplina de Libras, em qual modalidade de ensino e, as suas percepções e perspectivas no ensino da língua na Educação Básica.

A pesquisa qualitativa, com questionário semiestruturado, foi enviado as pessoas surdas adultas da região Centro Oeste, por meio eletrônico, no primeiro trimestre de 2019. O questionário com seis perguntas objetivas sobre a formação dos participantes e áreas de atuação, e duas perguntas subjetivas sobre as percepções e reflexos do ensino da Libras na Educação Básica, por profissionais que tiveram a formação em Libras na Educação Superior. Participaram da pesquisa dez pessoas, sendo que seis são surdas e quatro ouvintes, e desses sete atuam no ensino da Libras, e sete tem a graduação em Letras Libras.

Os resultados apresentam dados significantes da formação de surdos na Educação Superior no curso de Letras Libras, sendo sete participantes que tem a formação, entre os anos de 2005 até 2015, conforme previsto no Decreto [2].

Em relação a atuação do ensino da Libras na Educação Básica, dois participantes atuam em instituições privadas na Educação Superior, os oito atuam em instituições públicas e federais e lecionam para a Educação Básica e Superior, e sobre essa atuação nos dois níveis, refletem que, os modos dos conteúdos são integrados conforme afirma [3].

Na percepção dos participantes, após a regulamentação da Lei de Libras (2005) percebem um crescente significativa, sobre discussões da temática e no ensino da Libras, desde a educação infantil até a educação superior, e em programas de *Stricto Sensu,* conforme corroboram os estudos [3] e [4]. Mas quando perguntando aos participantes o porquê do não cumprimento do decreto, algumas reflexões dos participantes alegam que faltam cursos de graduação Letras Libras à formação em diferentes localidades do país e investimentos das instituições públicas e privadas que, ainda tem receio em contratar professores surdos, conforme orientação legal [2].

Em relação ás perspectivas de futuro os participantes são otimistas e acreditam que as demandas e a inclusão da Libras serão mais efetivas, apesar de alguns deles sinalizarem que, o ensino da língua de sinais está tendo como algo optativo e de ensino na educação a distância, o que não valoriza o ensino e contato com professores surdos nativos na língua.

Com a pesquisa podemos perceber que, gradativamente a Libras vem sendo instituída como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas do país, ocupando espaços que há pouco tempo eram impraticáveis para ela. Isso porque o reconhecimento acadêmico, pedagógico e social dessa língua somente pôde ocorrer após intensas mobilizações em torno da transformação de seu estatuto linguístico. O ensino da mesma, além da valorização e de melhorias na qualidade de ensino e formação inclusiva, cidadã e social aos ouvintes, mas tornasse necessária, por uma questão de inclusão da pessoa surda e de sua língua no contexto educacional em todas as modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Presidência da República. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação, 2002.

2. ______. Presidência da República. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2002. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

3. CARNIEL. F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. Revista Brasileira de Educação v. 23. 2018.

4. SILVA. M. L. da. DAXENBERGER. A.C. da S. Ensino de Libras para alunos da educação básica por meio de uma ação extensionista. Congresso Nacional de Educação. 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCA VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática- (UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação Preventiva 76, 78

Acessibilidade 15, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 70, 72, 74, 80, 127, 128, 129, 136, 137, 145

Ações Pedagógicas 161, 162

Adolescentes 102, 148

Aprendizagem 7, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 27, 29, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 61, 63, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 84, 92, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 155, 158, 161, 162, 165, 167, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 190, 194, 195, 196, 198, 204, 205, 219, 223, 224, 227, 231, 232, 235, 236, 240, 243

Arte-Educação 111, 115, 116

Atendimento Especializado 121, 148

C

Ciências da Natureza 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65

CIF 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74

Criança 28, 47, 49, 52, 57, 59, 63, 79, 91, 92, 93, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 118, 119, 123, 124, 141, 142, 144, 155, 156, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 193, 240

Cursos Técnicos 1, 3, 11, 212

D

Declaração de Salamanca 28, 60, 66, 74, 121, 123, 126

Deficiência Intelectual 68, 70, 121, 124, 125, 126

Déficit de Atenção 96, 97, 98, 99, 101, 102

Desafios 17, 18, 42, 43, 62, 65, 105, 106, 112, 122, 149, 162, 168, 175, 176, 179, 181, 186, 187, 191, 192, 196, 197, 200, 204, 210, 212, 225, 231, 235, 242, 243, 245, 247, 249, 251

Desafios da Pós-Graduação 242, 243

Desenvolvimento 16, 17, 19, 23, 26, 30, 39, 40, 46, 47, 50, 59, 63, 65, 68, 70, 73, 79, 97, 99, 100, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 153, 155, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 178, 179, 180, 187, 195, 196, 198, 203, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 239, 240, 243, 248, 254

Desenvolvimento Humano 68, 70, 73, 120, 195

Desenvolvimento Profissional Docente 230, 231, 232, 236, 237, 239

Direito e Pesquisas 242

Dislexia 98, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150

Distúrbios de Aprendizagem 103, 105, 110, 114

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 103, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educação Básica 15, 26, 27, 29, 30, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 63, 77, 84, 85, 112, 126, 149, 154, 155, 159, 175, 177, 181, 182, 184, 185, 188, 190, 191, 195, 200, 207, 208, 216, 222, 223, 235, 245, 249, 251, 252, 253, 254, 255

Educação de Surdos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 66, 67, 89, 90, 128, 137, 153, 156

Educação Especial 1, 3, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 57, 60, 66, 67, 68, 70, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 110, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 145, 149, 167, 223, 224

Educação Inclusiva 7, 8, 10, 11, 12, 16, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 41, 42, 43, 56, 66, 67, 79, 84, 86, 93, 122, 126, 128, 129, 130, 136, 137, 145, 149, 151, 155, 160, 223

Educação Profissional 7, 8, 13, 138, 146, 186, 187, 189, 190, 191, 195, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 226, 255

Educação Virtual 127

Ensino 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 77, 78, 79, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 108, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 129, 131, 136, 139, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 219, 223, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Ensino Bilíngue 11, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53

Ensino Remoto 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 182

Escola 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 18, 23, 27, 29, 42, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 61, 62, 64, 66, 67, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 110, 113, 115, 116, 118, 120, 123, 126, 139, 140, 141, 144, 147, 148, 150, 154, 155, 157, 160, 175, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 190, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 211, 219, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241

Escola Pública 230, 231, 240

Estudantes Surdos 1, 3, 10, 11, 12, 65, 127, 130, 131, 134, 153, 154, 155, 156

F

Formação de Professores 10, 12, 25, 43, 50, 82, 91, 151, 153, 154, 155, 159, 175, 177, 181, 184, 185, 190, 201, 202, 203, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 231, 239, 240, 241, 251, 252, 254

Formação Inicial 26, 27, 29, 39, 41, 42, 152, 154, 159, 175, 176, 177, 184, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 200, 201, 207, 210, 213, 228, 234, 236, 237, 255

I

Inclusão 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 39, 41, 42, 43, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 87, 93, 94, 95, 115, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 136, 137, 138, 139, 145, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 160, 161, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 224, 235, 238, 251, 252, 253

Inclusão Escolar 4, 7, 8, 42, 62, 87, 138, 145

Inovação 7, 49, 50, 175, 176, 179, 180, 183, 184, 233

Instituto Federal 1, 10, 138, 139, 161, 186, 192, 201, 202, 203, 208, 216, 218, 219, 222, 250, 254

L

Letramento 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 95, 110, 117, 119, 121, 156, 180, 182, 185, 254

Libras 1, 7, 8, 9, 11, 18, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 89, 90, 95, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 251, 252, 253

Licenciatura em Educação Profissional 206, 209, 210, 214, 215, 216

Língua de Sinais 56, 58, 59, 61, 62, 65, 89, 90, 95, 137, 153, 154, 156, 158, 253

M

Metodologias Ativas 18, 22, 44, 45, 47, 48, 49, 54, 55, 178

Música 54, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

N

Necessidades Específicas 73, 138, 147, 148

P

Pedagogia 1, 26, 27, 43, 51, 53, 55, 68, 70, 73, 88, 94, 95, 119, 177, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 223, 232, 240, 255

Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais 26, 28, 35

Pós-Graduação Jurídica 242, 243, 244

Prática Docente 49, 156, 157, 159, 175, 184, 202, 203, 204, 212, 214, 215, 224, 226

Processo Formativo 1, 3, 11, 230

Processos Cognitivos 78, 103

Profissionalidade Docente 206, 209, 210, 211, 214, 217

Psicologia Escolar 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 111, 112, 115, 116, 120

R

Reformas Curriculares 230

S

SIS 68, 69, 70, 74

Superior 5, 15, 31, 39, 40, 42, 51, 60, 152, 153, 154, 171, 178, 189, 191, 200, 207, 210, 216, 217, 223, 227, 243, 244, 251, 252, 253, 254

T

Tecnologias 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 49, 51, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 239, 248, 249, 254

Tecnologias Assistivas 19, 22, 127, 128, 130, 136, 137

Trabalho do Pedagogo 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 219, 225, 227

Transtorno 30, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 143, 161, 163, 164, 166

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

3

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

3

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021